

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PORTRAIT DES ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES PAR LES ENSEIGNANTS
EN EXERCICE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES EN CONTEXTES PRÉSCOLAIRE,
PRIMAIRE ET SECONDAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR
NATHALIE MURRAY

MARS 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

Aucune tâche n'est difficile à réaliser :
C'est l'idée qu'on s'en fait qui la rend difficile.

REMERCIEMENTS

Monsieur Stéphan Raymond, mon compagnon, ton encouragement et ta patience m'ont permis de poursuivre mon rêve et d'accomplir cette recherche. Léa, ma très chère fille, tu as été très collaborative à mon travail par ta patience et ta compréhension. Tu as été pour moi une vraie petite perle précieuse. Jacob et Léa, vous m'avez donné l'énergie d'accomplir mon travail.

Roseline, Denis, mes parents, votre fierté envers moi a été un carburant. Vicky et Julie, mes sœurs et amies fidèles, un gros merci d'avoir cru en moi en me témoignant votre admiration; cela a été un stimulant dans l'atteinte de mes objectifs. Merci Angéline, ma belle-mère, d'avoir contribué à votre façon, à l'achèvement de ce travail. Merci à Roxanne Tremblay qui m'a donné des conditions facilitantes tout au long de mon parcours.

Monsieur François Guillemette, directeur de cette recherche et madame Nadia Rousseau, co-directrice, merci à vous, pour votre empressement à la tâche dès le début de cette recherche. Vous m'avez accordé un temps précieux qui a été très appréciable et ma reconnaissance vous accompagne. Merci monsieur Ghislain Samson pour vos encouragements et vos commentaires constructifs.

Merci également aux autres membres de mon jury, madame Monica Cividini et madame France Lacourse.

Merci tout spécial à monsieur Stéphane Thibodeau qui a généreusement accepté de participer et de me faire ses commentaires. Vos commentaires ont été très profitables à cette thèse.

Merci aux représentants syndicaux et aux directrices des services éducatifs des commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui ont contribué par leur collaboration à faciliter la collecte de données.

Et enfin, merci à la Fondation Asselin et au Cégep de Jonquière qui, par leur contribution, ont permis la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	XI
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
RÉSUMÉ.....	XV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	5
1.1. Le renouveau pédagogique	7
1.1.1. La place de l'élève dans le renouveau pédagogique	8
1.2. Le contexte de professionnalisation.....	9
1.2.1. Les incidences sur la formation initiale.....	10
1.2.2. L'enseignant vu comme un professionnel.....	14
1.3. L'enseignant, principal acteur.....	14
1.4. L'intervention pédagogique dans l'apprentissage	16
1.5. Les effets sur la tâche enseignante.....	17
1.6. L'obligation légale du développement professionnel.....	19
1.7. L'état de la situation actuelle	21
1.7.1. Les questions de recherche.....	23
1.8. La pertinence scientifique.....	24
1.9. La pertinence sociale	24
1.10. Les retombées souhaitées.....	25
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	27
2.1. Le concept de compétence.....	27
2.1.1. La naissance du concept de compétence dans la formation en enseignement	28
2.1.2. Une perspective sociologique.....	29
2.1.3. Une perspective psychologique.....	31
2.1.4. Le développement des compétences	35
2.2. Le concept de l'approche par compétences	37

2.2.1. Une approche traditionnelle en formation des maîtres.....	39
2.2.2. Une approche behavioriste.....	39
2.2.3. Une approche professionnalisante.....	40
2.2.4. Une approche expérientielle.....	41
2.2.4.1. Le stage comme milieu privilégié de développement des compétences	42
2.3. La définition du concept de développement professionnel	44
2.3.1. Une perspective de continuum.....	46
2.3.2. Une perspective de processus.....	47
2.3.3. Une orientation d'engagement.....	52
2.3.4. Les activités liées au développement professionnel.....	53
2.3.5. La dimension interne.....	58
2.3.6. La dimension externe.....	59
2.3.7. La dimension combinée	59
2.4. Les objectifs de recherche.....	62
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	63
3.1. Le type de recherche privilégiée.....	63
3.2. La démarche de la recherche	66
3.3. La population à l'étude.....	67
3.4. La sélection des participants.....	71
3.5. L'instrument de collecte	73
3.6. Le questionnaire.....	74
3.7. La validation des instruments	75
3.8. Les méthodes d'analyse des données.....	76
3.9. Les définitions des variables.....	76
3.10. Les analyses statistiques univariées et bivariées.....	77
3.11. Les considérations éthiques	77
CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	79
4.1. Les caractéristiques des participants.....	80

4.2. Les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants	83
4.3. Les buts poursuivis par les activités de développement professionnel.....	101
4.4. L'utilité des activités dans l'enseignement au quotidien	105
4.5. La synthèse des résultats	126
CHAPITRE V	
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	129
5.1. Les activités de développement professionnel.....	130
5.1.1. Les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice.....	130
5.1.2. Les activités de développement professionnel non-privilégiées par les enseignants en exercice.....	133
5.2. L'influence sur le choix des activités de développement professionnel.....	134
5.2.1. Le genre.....	134
5.2.2. L'ordre d'enseignement	135
5.2.3. Le champ d'enseignement.....	136
5.2.4. Le nombre d'années d'expérience.....	140
5.3. Les buts visés par la pratique des activités de développement professionnel .	147
5.4. L'utilité des activités de développement professionnel.....	151
5.5. Les conditions favorisant le développement des compétences professionnelles	158
CONCLUSION	161
APPENDICE A	
FEUILLET D'INFORMATION DESTINÉ AUX PARTICIPANTS	171
APPENDICE B	
DÉFINITION DES VARIABLES DÉPENDANTES ET INDÉPENDANTES.....	177
APPENDICE C	
CERTIFICAT ÉTHIQUE	182
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE.....	185
BIBLIOGRAPHIE	205

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Concept de compétence.....	34
2.2	Développement professionnel	50
3.1	Répartition des membres du personnel enseignant selon le secteur d'enseignement.....	68
3.2	Répartition du personnel enseignant selon le genre	69
3.3	Répartition du personnel enseignant selon les groupes d'âge.....	70
3.4	Répartition du personnel enseignant selon le genre et les ordres d'enseignement.....	71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Phases du développement professionnel	51
2.2 Analyse des voies de la professionnalisation	60
4.1 Répartition des répondants selon l'ordre d'enseignement	81
4.2 Répartition des répondants selon le genre	81
4.3 Répartition des répondants selon le champ d'enseignement et le genre	82
4.4 Répartition des enseignants selon le nombre d'années d'expérience et selon les phases de la carrière enseignante d'huberman (1989b).....	83
4.5 Activités de développement professionnel regroupées selon leurs dimensions.....	84
4.6 Fréquence des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants.....	86
4.7 Activités de développement professionnel privilégiées selon le genre en ordre décroissant.....	88
4.8 Activités de développement professionnel privilégiées selon l'ordre d'enseignement.....	90
4.9 Activités de développement professionnel privilégiées selon le nombre d'années d'expérience	94
4.10 Activités de développement professionnel privilégiées selon le champ d'enseignement.....	98
4.11 Compétences professionnelles du référentiel de la formation en enseignement.....	101
4.12 Activités de développement professionnel privilégiées et le but poursuivi en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement.....	103
4.13 Utilité des activités de développement professionnel	106
4.14 Utilité perçue des activités de développement professionnel selon le genre	108

4.15	Utilité perçue des activités de développement professionnel selon l'ordre d'enseignement.....	110
4.16	Utilité perçue des activités de développement professionnel selon le champ d'enseignement	114
4.17	Utilité perçue des activités de développement professionnel selon le nombre d'années d'expérience	122
5.1	Portrait comparatif des activités de développement professionnel privilégiées selon l'indicateur du champ d'enseignement	139
5.2	Phases de la carrière enseignante par Huberman (1989b).....	140
5.3	Phases de la carrière enseignante par Vonk (1988).....	144
5.4	Activités de développement professionnel observées ayant une différence significative selon les perspectives de Vonk et Huberman	146
5.5	Portrait des buts poursuivis en ordre décroissant	150
5.6	Portrait de l'utilité des activités de développement professionnel selon le genre	154
5.7	Portrait de l'utilité perçue des activités de développement professionnel selon le champ d'enseignement.....	156

RÉSUMÉ

Les contextes du renouveau pédagogique et celui de la professionnalisation de l'enseignement ont influencé la mission éducative québécoise et plus particulièrement le rôle de l'enseignant. De ces contextes, l'enseignant ressort comme l'un des acteurs principaux du monde de l'éducation pouvant accroître la réussite des élèves par la qualité de ses interventions pédagogiques. En ce sens, en éducation, le développement professionnel de l'enseignant se dégage comme un processus essentiel pour améliorer les interventions ou pratiques pédagogiques et favoriser l'apprentissage des élèves. En lien avec cette perspective, depuis plusieurs années, les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mettent en place des activités de perfectionnement en période de développement professionnel.

Cette recherche veut apporter un éclairage nouveau et aider à mieux comprendre les activités qui sont privilégiées par les enseignants en lien avec le développement des compétences professionnelles et l'utilité perçue que peuvent avoir ces activités sur les pratiques pédagogiques au quotidien. Cette recherche dresse un portrait comparatif des activités privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire pour le développement des compétences professionnelles en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement et leur utilité perçue dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Cette recherche tend donc à répondre à un besoin de connaissances sur les pratiques d'activités de développement professionnel déployées par les enseignants selon l'ordre, le genre, le champ et le nombre d'années d'expérience. De plus, cette recherche propose une nouvelle typologie de voies de développement.

Cette recherche a utilisé la technique d'enquête et son devis. Le questionnaire a été l'outil de collecte de données utilisé et élaboré pour cette recherche. Dans cette thèse doctorale, la population à l'étude est constituée d'enseignants en exercice, ayant complété leur formation initiale, exerçant au Saguenay-Lac-Saint-Jean, de divers nombres d'années d'expérience, de genre masculin et féminin, de plusieurs ordres d'enseignement et des 20 divers champs d'enseignement considérés par la convention collective en éducation de la Fédération des syndicats de l'enseignement. Tous les enseignants des ordres préscolaire, primaire et secondaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont été invités à participer à cette recherche de manière volontaire.

Les résultats de cette enquête démontrent que les enseignants du Saguenay-Lac-Saint-Jean utilisent une variété d'activités de développement professionnel faisant appel à des dimensions internes, externes et combinées. Ils s'impliquent et s'investissent dans un processus de développement professionnel, et ce, nonobstant le genre, l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement et le nombre d'années d'expérience. Néanmoins, le développement de certaines compétences est délaissé dans la pratique d'activités de développement professionnel. De plus, plusieurs activités de développement professionnel sont moins pratiquées considérant le cadre ou le contexte dans lesquelles les activités sont offertes, ce qui soulève de nombreuses questions. Le portrait des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants et dressé par cette recherche, peut inspirer l'offre de services dispensés en période de développement professionnel par les diverses institutions (commissions scolaires, MELS, universités, consultants, etc.). Le portrait dégagé permet également de poser un regard sur l'utilité perçue des pratiques déployées, car il a été nuancé en fonction de diverses variables. Par ses résultats, cette recherche peut contribuer à mieux soutenir les enseignants en période de développement professionnel.

Mots-clés : activités, compétences, développement professionnel.

INTRODUCTION

Cette recherche s'est inspirée de divers contextes ayant orienté le développement professionnel en enseignement au Québec. Plus particulièrement, le contexte du renouveau pédagogique qui est venu modifier la mission de l'école québécoise et accentuer la place de l'élève dans son apprentissage. De cette modification, les enseignants¹ ont été invités à mettre en pratique diverses stratégies d'enseignement pour y arriver. Parallèlement à ce contexte, la professionnalisation de l'enseignement est devenue également un enjeu éducatif majeur qui a eu des incidences tant en formation initiale en enseignement qu'en période de développement professionnel puisque l'enseignant est vu comme un professionnel qui doit développer des compétences tout au cours de sa carrière.

Dans cette optique, il résulte que l'enseignant est un acteur principal en éducation qui joue un rôle particulier puisque ces interventions pédagogiques agissent directement sur la réussite de l'élève. Ces contextes ont eu des impacts sur la tâche enseignante alors que celle-ci s'est diversifiée voire même complexifiée afin de répondre à ces enjeux (Gauthier & Mellouki, 2003).

Des recherches précisent que les enseignants réussiront à faire face efficacement aux problèmes pédagogiques rencontrés et à la complexité de la tâche, s'ils cherchent constamment à accroître leurs compétences en enseignement et s'ils s'investissent dans une démarche de développement professionnel (Brossard, 1991; Day, 1999; 2004; Desjardins, 2000; Paquay, 2000a; 2002; Parent, Corriveau, Savoie-Zajc,

¹Le générique masculin est utilisé sans aucune forme de discrimination, mais dans le seul but d'alléger le texte.

Dolbec, Cartier, Toussaint, Laurin & Bonneau, 1999; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Vonk, 1988). Pour certains, cet investissement constitue une obligation.

Développer ses compétences professionnelles au long de la carrière constitue une obligation pour tout enseignant en vue de pouvoir faire face plus efficacement aux problèmes rencontrés (Paquay, 2000a, p. 266).

Dans cette perspective, le développement professionnel apparaît comme une nécessité pour améliorer les pratiques pédagogiques et favoriser la réussite scolaire (Borko, 2004; Bru & Lenoir, 2006; Butler, 2005; Day, 1999; 2004; Fullan, 1993; Parent *et al.*, 1999; Prud'homme, 2010; Rousseau & Prud'homme, 2010; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Par exemple, Parent *et al.* (1999) rappellent que

Tous les documents officiels émanant du ministère de l'Éducation (1993; 1994; 1995; 1996; 1997b) relèvent l'importance qui doit être accordée au développement professionnel des enseignants comme complément à la formation initiale. Il est très clair que les enseignants ne peuvent plus uniquement compter sur les trois ou quatre années de formation initiant à la profession pour exercer ensuite pendant trente-cinq ans leur profession. (p.121)

Pour ces mêmes auteurs, la formation tout au long de la carrière constitue un moyen privilégié pour développer les compétences professionnelles des enseignants. Elle est au centre de la réforme de l'éducation et elle devient un élément moteur pour favoriser la réussite éducative des élèves » (Parent *et al.*, 1999, p.122). Par conséquent, depuis déjà plusieurs années, les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont mis en place des activités de perfectionnement en période de développement professionnel afin de permettre à l'enseignant d'améliorer ses pratiques pédagogiques et ainsi favoriser l'apprentissage de l'élève.

Cela dit, la situation actuelle pose un questionnement sur les activités privilégiées par les enseignants en période de développement professionnel et sur la perception de leur utilité.

Cette recherche veut donc dresser un portrait pour mieux cerner le développement des compétences professionnelles en enseignement en vertu des activités qui sont privilégiées par les enseignants et leur utilité perçue dans leur enseignement au quotidien.

L'accent de cette recherche est bien évidemment la production de connaissances, mais porte également sur l'élaboration d'un outil de collecte et d'analyse des données puisque ces éléments ont permis d'établir un portrait des activités privilégiées et leur utilité perçue en fonction de diverses variables telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre, le champ et les compétences visées.

Le chapitre I expose la problématique et dégage les différents contextes de l'objet d'étude et des questions de recherche menant au choix des objectifs. Des précisions sont apportées afin de délimiter l'objet de la recherche. Ce chapitre précise donc le problème spécifique sous-jacent à cette recherche, la pertinence sociale et scientifique de l'étude ainsi que les retombées souhaitées.

Le chapitre II définit les concepts liés à l'objet d'étude afin de faciliter la compréhension théorique et les choix qui ont été déterminés dans les outils élaborés. Il définit également les objectifs spécifiques. L'objectif général de cette recherche est de dresser un portrait comparatif des activités de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement privilégiées par les enseignants québécois en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire.

Au chapitre III se trouve la description de la démarche méthodologique ciblée pour réaliser la recherche. Les postulats épistémologiques de l'approche méthodologique d'enquête et son devis sont détaillés. Ce chapitre précise également la population à l'étude et la méthode de sélection des participants, puis il traite de l'instrument de collecte des données et de sa validation ainsi que de la méthode d'analyse des données qui a été utilisée. Finalement, ce chapitre présente les considérations éthiques inhérentes à cette recherche.

Le chapitre IV expose et présente les résultats ainsi que l'analyse des données quantitatives qui ont été traitées dans le but de répondre aux objectifs visés par cette recherche. Des graphiques et des tableaux sont utilisés. Des variables ont été identifiées et isolées afin de permettre une analyse bivariée et permettre de dresser un portrait comparatif.

Au chapitre V sont interprétés et discutés les résultats de l'analyse en fonction de la problématique et du cadre conceptuel définis pour cette recherche afin de permettre un ancrage avec les résultats de l'analyse, les objectifs poursuivis et les grandes orientations. Les limites de la recherche y sont également traitées. Finalement, cette discussion permet d'ouvrir vers de nouvelles perspectives en matière de développement professionnel et de s'interroger sur les conditions favorables à mettre en place.

En conclusion, les principaux constats dégagés sont vus dans une perspective déductive en lien avec le contexte et l'objet de recherche afin de poursuivre vers de nouveaux enjeux.

CHAPITRE I

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

L'objet de cette recherche est ancré dans des préoccupations sociales, plus particulièrement en éducation où l'un des enjeux majeurs de la dernière décennie est d'offrir une formation de qualité aux élèves et d'accroître la réussite scolaire pour tous. De cet enjeu, découle le renouveau pédagogique et la professionnalisation de l'enseignement.

Le renouveau pédagogique a influencé la mission éducative de l'École québécoise donnant à l'élève une nouvelle place dans son apprentissage. Puis, la professionnalisation de l'enseignement a eu des incidences sur la formation initiale et le développement professionnel en enseignement, ce qui a conduit au principe que l'enseignant est vu comme un professionnel qui œuvre en tant qu'acteur principal en éducation puisque ses interventions et pratiques pédagogiques favorisent l'apprentissage des élèves.

Par contre, toutes ces modifications ont eu des effets sur la tâche enseignante, tel que précisé par Gauthier & Mellouki (2003) :

Sur le plan scolaire, une plus grande autonomie accordée à l'école requiert un réseau de compétences professionnelles plus vastes de la part des enseignants. La nouvelle Loi sur l'instruction publique accorde plus d'autonomie aux écoles, notamment par la création de conseils d'établissement qui héritent de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités. Ces nouveaux pouvoirs dévolus aux établissements

prennent appui sur la reconnaissance de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. Celui-ci est appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Le cadre légal lui confère aussi la responsabilité de participer à l'analyse de la situation de l'école, à l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite ainsi que de voir à leur réalisation, à leur évaluation périodique, et à la définition des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes. Il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de normes et de modalités d'évaluation ainsi que de règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire. Par ailleurs, le nouveau programme de formation et l'axe des compétences retenu, la conception de l'apprentissage socioconstructiviste véhiculée, le découpage de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, l'accueil des élèves issus des communautés culturelles, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires, transforment de manière importante le rôle du maître. (p. 48)

Puisque l'enseignant ressort comme l'un des acteurs principaux, les différentes recherches citées (Brassard, 2008; Bru, 2004; Gauthier & Mellouki, 2003; Massot & Feisthammel, 1997) s'articulent autour d'une logique d'amélioration des pratiques pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des élèves. De cette logique découle la nécessité du développement des compétences professionnelles chez les enseignants en formation initiale et en période de développement professionnel, afin d'assurer la qualité de la formation et la réussite pour tous les élèves. Dans cette perspective, Gauthier et Mellouki parlent d'une « relation significative, constante et congruente entre l'efficacité des écoles et les pratiques d'enseignement qui y sont employées » (Gauthier & Mellouki, 2003, p. 84).

La présente recherche met donc l'accent sur les activités qui sont privilégiées par les enseignants québécois en exercice en contextes préscolaire, primaire et secondaire pour le développement de leurs compétences professionnelles ainsi que sur l'appréciation de l'utilité de ces activités dans l'enseignement au quotidien.

Dans ce chapitre, se retrouve la problématique, située dans son contexte, ainsi que les retombées et la pertinence scientifique et sociale.

1.1. Le renouveau pédagogique

Le renouveau pédagogique a permis de recentrer la mission de l'école québécoise, pour instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 1999). Cette mission vise à contrer les problèmes de rétention des élèves par de nouvelles approches pédagogiques qui pourraient favoriser l'intérêt des élèves ainsi que leur engagement dans leur réussite, entraînant certains défis rattachés à ces modifications.

Dans leurs travaux, Gauthier & Mellouki (2003) explique bien la situation au Québec :

[...] les États généraux sur l'éducation, vaste processus de consultation amorcé au printemps 1995, ont permis de faire l'exposé de la situation concernant l'éducation au Québec. Au terme de ses travaux, cette commission proposait de recentrer la mission de l'école autour de trois axes, l'instruction, la socialisation et la qualification, et dégageait un certain nombre de chantiers prioritaires au regard de l'avenir de l'éducation au Québec. En 1997, le ministère de l'Éducation rendait public son plan d'action en vue d'atteindre les grandes finalités de la réforme qui allait s'amorcer dans le système éducatif. La société québécoise était alors conviée à déployer les efforts nécessaires pour prendre le « virage du succès ». « Le coup de barre à donner consiste à passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre », et ce, à tous les ordres d'enseignement (MEQ, 1997b). (p. 47)

Certaines de ces actions ont un impact direct sur le curriculum, l'organisation de l'école primaire et secondaire et la formation des enseignants. C'est pourquoi, le Ministère recommandait que le

dispositif de formation initiale et continue des enseignants soit ajusté aux changements majeurs entraînés par la réforme (MEQ, 1997a). Même si la formation des enseignants avait déjà connu des changements importants au cours des années 90, il n'en demeurerait pas moins que les programmes de formation des futurs enseignants ne pouvaient ignorer les transformations en cours dans le système d'éducation avec lesquelles ils devaient être harmonisés afin d'être mieux adaptés aux réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir. Il fallait donc revoir et actualiser, au besoin, les orientations de la formation à l'enseignement. (p. 47)

1.1.1. La place de l'élève dans le nouveau pédagogique

Ainsi, du nouveau pédagogique apparaissent de nouveaux curriculums fondés sur la perspective fondamentale de l'enseignement où il s'agit d'axer sur le soutien à l'apprentissage de l'élève (Tardif & Presseau, 1998). Ces nouveaux curriculums amènent également au passage d'une logique d'approche par objectifs à celle d'une approche par compétences. Selon Tardif (2006), l'approche par compétences n'est pas une nouvelle façon d'enseigner, mais elle est davantage une manière de construire l'enseignement. Cette approche est d'ailleurs définie dans le cadre conceptuel et elle consiste, entre autres, à placer l'élève en action et à s'assurer que la connaissance ne se retrouve pas transmise de façon isolée de son contexte d'application. L'élève doit vivre une alternance entre les étapes d'acquisition de base et les étapes d'intégration, et ce, dans un équilibre entre la théorie et la pratique. De cette manière, le bagage requis pour l'élève est construit en fonction du caractère multidimensionnel et intégrateur de la compétence et aussi en fonction de la vue d'ensemble du programme. Les changements majeurs engendrés par le nouveau pédagogique se situent et touchent les plans des contenus de formation, l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages et le matériel didactique.

L'objectif principal du renouveau est de passer de l'accessibilité pour tous au succès pour le plus grand nombre d'élèves. L'accessibilité, la préoccupation centrale du rapport Parent (1965), cède maintenant la place à la qualité de la formation offerte aux élèves et à l'augmentation de la diplomation.

Pour ces raisons, l'élève doit se trouver au cœur du projet éducatif; c'est vers lui que doivent converger tous les efforts afin de répondre à ses besoins (Marsolais & Brossard, 1999). Le renouveau invite donc les acteurs éducatifs, dont au premier chef les enseignants, à œuvrer dans la réussite, car tous ont un rôle à jouer (Jaligot & Wiel, 2004; Saint-Laurent, 2008; Viau, 1994). Chaque personne engagée dans le projet éducatif doit viser à offrir à l'élève des occasions de vivre et d'expérimenter des réalités sociales, culturelles, physiques et humaines qui soient stimulantes, enrichissantes et valorisantes pour lui. Les enseignants sont invités à mettre en place des pratiques d'enseignement différenciées qui favoriseront la réussite scolaire de tous les élèves puisqu'ils sont des acteurs qui interviennent fréquemment, systématiquement et de façon rigoureuse pour favoriser les apprentissages chez les élèves (Presseau & Frenay, 2004; Prud'homme, 2007).

1.2. Le contexte de professionnalisation

Parallèlement au renouveau pédagogique, de nombreuses recherches (Bourdoncle, 1991; Desaulniers & Jutras, 2006; Fernagu-Oudet, 2006; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 1999; Lang, 1997, 1999; Perrenoud, 1993, 2008; Tardif, 1993) ont défini la professionnalisation de l'enseignement comme un enjeu éducatif.

[...] la profession est définie comme une vocation, un métier qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir ou de la science. Et l'on cite ici les professions savantes (médecine, droit, enseignement). Le terme professeur, outre son sens commun dans les deux langues de déclaration publique de ses croyances, a en français le seul sens d'enseigner, avec cependant quelque solennité et de manière quelque peu magistrale, alors qu'en anglais il signifie aussi exercer (la

médecine, le droit... ou l'enseignement, tous avec la même solennité (Bourdoncle, 1991, p. 74).

L'analyse des spécificités de la professionnalisation de l'enseignement au Québec peut par ailleurs nourrir la réflexion sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignement si elle s'articule autour des grands paramètres de l'enseignement que sont le projet éducatif, l'acte éducatif, les compétences et les savoirs des enseignants (Gohier *et al.*, 1999, p. 22).

1.2.1. Les incidences sur la formation initiale

Cette situation a amené de nouveaux contextes pour la formation initiale en enseignement qui est caractérisée par l'approche par compétences. Lorsque l'impact de l'acte d'enseigner sur le cheminement scolaire des élèves est reconnu ainsi que tous les changements qui affectent l'environnement éducatif, l'acte d'enseigner doit être réexaminé (Conseil supérieur de l'éducation, 1997).

D'ailleurs, au Québec, cette orientation a débuté dans les années 1990, mais elle a été officiellement adoptée par l'état québécois lors de la parution du document *Le programme de formation en enseignement* (MEQ, 2001). C'est au début des années 1990 que le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris un tournant majeur concernant la formation des maîtres. Cette transformation avait pour objet de faire de l'acte d'enseigner un acte professionnel. Le concept de professionnalisation utilisé par le Ministère (MEQ, 2001) requiert une mobilisation des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire et attitudes) propres à une occupation, dans le contexte même du travail. Les personnes sont donc formées en vue d'une occupation spécifique.

À cet égard, dans la foulée de cette vision, le MEQ² a conçu un nouveau plan de formation pour les enseignants. Le document décrit les anciennes formes de professionnalité en démontrant l'évolution du travail enseignant qui s'est progressivement modifié en prenant diverses formes telles que le maître improvisé, le maître artisan, le maître scientifique et, finalement, un nouveau modèle de professionnalité : le maître professionnel (MEQ, 2001).

Ce document propose deux orientations majeures : celle de l'approche culturelle et celle de la professionnalisation de l'enseignement et cette recherche tient compte de l'orientation de la professionnalisation. Il s'appuie sur un référentiel de compétences et véhicule ainsi une conception de la formation des enseignants comme de véritables professionnels. De manière plus formelle, dans l'esprit de ce référentiel, une profession implique l'existence de savoirs pratiques formalisés, la mobilisation de ces savoirs professionnels spécifiques en contexte de pratique, l'efficacité et l'efficience des acteurs, le partage de l'expertise professionnelle avec les collègues et l'apprentissage continu (MEQ, 2001), et ce, puisque la compétence comporte une dimension individuelle et collective (Green, 1995; Leplat, 2000) et qu'elle est considérée comme dynamique et évolutive (Legendre, 2008).

Le développement et l'acquisition de nouvelles compétences ne se traduit pas par un simple ajout, mais par une réorganisation. Par leur mise en œuvre dans une nouvelle action, les compétences se transforment, acquièrent de nouvelles propriétés. Ce phénomène est encore plus vrai quand la compétence s'intègre dans une compétence collective et doit s'articuler avec les compétences d'autres personnes (Leplat, 2000, p. 56).

Les compétences collectives comme les compétences individuelles ont une vie: elles se constituent, se développent, se figent, se dégradent, s'allient à d'autres compétences qu'elles transforment et qui les

² Depuis 2005, lors du remaniement ministériel, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

transforment. Toute étude des compétences a donc un caractère dynamique et c'est à travers cette évolution des compétences qu'apparaît mieux leur nature (Leplat, 2000, p. 70).

Ce profil de compétences est la référence unique pour tous les programmes de formation en enseignement, tant au primaire, au secondaire, en adaptation scolaire et au professionnel. Il définit 12 compétences professionnelles que doit développer un enseignant « efficace » (CSE, 2004). Ces compétences inspirent la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel du personnel enseignant. Le document du MEQ (1999) *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* traduit le concept de professionnalisation par l'idée de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, celle de l'enseignement. Celles-ci sont regroupées en quatre catégories : les fondements (actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle et améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit), l'acte d'enseigner (créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique, varier mes stratégies pédagogiques, développer et peaufiner mes outils d'évaluation, améliorer ma gestion de classe, adapter mes interventions ou différencier mon enseignement, exploiter davantage les TIC dans mon enseignement), le contexte social et scolaire (collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires, développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle) et l'identité professionnelle (m'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle, développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle).

Le document de la formation en enseignement s'appuie sur de nombreuses recherches (Bourdoncle, 1991; Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo & Simard, 1997; Gauthier & Tardif, 1996; Lang, 1999; Lessard, 1996; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). L'enseignant est un acteur primordial. Il doit posséder les compétences nécessaires pour planifier, négocier, construire des activités complexes, gérer des parcours

différenciés (Girard, McLean & Morissette, 1992; Presseau & Frenay, 2004). Cela suppose des compétences en didactique et en évaluation, mais aussi des capacités relationnelles permettant, notamment, de faire face à des résistances ou à des peurs (Tardif, 2006). Elles doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation (Wittorski, 2007). Un contexte d'apprentissage stimulant, des compétences professionnelles affirmées, une pratique d'évaluation comprenant un suivi solide des apprentissages et un enseignement soutenant la progression des élèves afin que chacun chemine, sont des points d'ancrage d'une pédagogie efficace.

L'une des caractéristiques de ce nouveau modèle de formation en enseignement est qu'il fait appel, de façon accrue, à l'autonomie professionnelle des enseignants en accentuant l'exercice de l'autonomie professionnelle tant dans la classe que dans l'école; il sollicite d'autant plus leur responsabilité (Lang, 1999, 2001). Il suggère également l'apprentissage continu dans l'autonomie professionnelle (Elliot, 1991a; Gendron & Lafortune, 2009) puisque cet apprentissage est un parcours libre et individuel qui demande une certaine conscience professionnelle (Martineau & Gauthier, 2000).

L'identité professionnelle des enseignants repose en partie sur la maîtrise de l'acte professionnel, elle est donc basée sur le développement de compétences. Or, le développement des compétences dans une profession dépasse de loin le seul modèle technicien et les schémas d'action pragmatiques qu'il propose. Plus profondément, le développement de compétences englobe un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes éthiques, etc., bref, il demande du jugement. (p. 106).

1.2.2. L'enseignant vu comme un professionnel

Le contexte de la professionnalisation a donné un nouveau sens au mot professionnel qui a conduit au principe qu'à la sortie de leur formation initiale, les praticiennes et les praticiens continueront d'acquérir progressivement différents savoirs et de développer des compétences. Au cours des années, les enseignants acquerront de l'expérience et accéderont même, dans certains cas, à une forme d'expertise. Pour ces enseignants en poste, la professionnalité est définie comme une construction personnelle permanente menée avec l'appui de la formation continue (Altet, 1998, p. 79).

Dans la perspective adoptée par le MEQ, la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu lié aux principes de l'éthique professionnelle (Desaulniers & Jutras, 2006). Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel (Altet, 1998; Bédard, Gauthier & Tardif, 1993; Beillerot, 1996; Demailly, 1987).

1.3. L'enseignant, principal acteur

En lien avec ces contextes, de nombreuses recherches estiment que l'enseignant est un acteur primordial en éducation et qu'il doit posséder un ensemble de compétences nécessaires pour exercer ses fonctions (Bisaillon, 1994; Craft, 2000; Girard, McLean & Morissette, 1992; Presseau & Frenay, 2004; Tardif, 2006; Tardif & Ouellet, 1995). Ce sont les enseignants qui seront les moteurs de toutes les transformations véritables du système et cela ne pourra se faire que par petits groupes, qui progressivement seront porteurs du changement (Bisaillon, 1994, p. 6-7).

Les enseignants ont une influence sur la qualité des apprentissages des élèves, bien plus que les autres intervenants les entourant ou que les conditions externes et internes dans lesquelles les élèves évoluent (Allal, 2002; De Bock, 2000; Holh, 1993). Des rapports américains, canadiens et européens (Learned & Bagley, 1988; Lesourne, 1988; OCDE, 1990) ont d'ailleurs fait de l'enseignant, à cette époque, le principal acteur de l'éducation, c'est-à-dire que c'est lui qui fait la différence principalement dans l'apprentissage et la réussite des élèves, et ce, en regard d'autres facteurs tels que les difficultés d'apprentissage, la situation socio-économique de l'élève ou le soutien parental. Plusieurs recherches recensées par Presseau et Frenay (2004) mentionnent également que ce qui est favorable au maintien de l'intérêt des élèves, c'est la compétence de l'enseignant; le fait que l'enseignant pose des questions de réflexion, qu'il appuie son enseignement avec du matériel divers, qu'il varie ses pratiques pédagogiques et qu'il profite d'un bon encadrement. L'interaction entre l'enseignant et l'élève joue un rôle particulier en rapport avec la motivation de celui-ci et cette motivation est en lien direct avec la réussite scolaire (Clanet, 2001; Fayfant, 2008).

Par ailleurs, Presseau et Frenay (2004) dans leur ouvrage collectif font état des différentes approches réalisées en milieu scolaire au Québec et en France et elles révèlent que les enseignants ont conscience de leur responsabilité collective dans l'apprentissage et l'éducation des élèves. Ils poursuivent des objectifs clairs concernant l'apprentissage des élèves. Ils travaillent pour atteindre les objectifs et ils se soucient de la pédagogie et du succès des élèves. Ils se préoccupent du soutien favorisant la performance des élèves, ils s'intéressent à la diversité en prenant en considération les besoins cognitifs, sociaux et émotionnels des élèves (Presseau & Frenay, 2004; Prud'homme, 2007).

En somme, le rôle central de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves semble faire l'objet d'un large consensus. On peut même dire que la qualité d'une école, voire de l'éducation, dépend pour une bonne part du personnel enseignant.

1.4. L'intervention pédagogique dans l'apprentissage

Également, des études du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1997) montrent que le travail fait par le personnel enseignant a un impact très positif sur ce qui se réalise en classe.

[...] le Conseil met en relief deux messages qu'il juge particulièrement significatifs au regard de la réussite. Ceux-ci concernent les compétences pédagogiques et l'engagement institutionnel du personnel enseignant. Rien d'étonnant à ce que le personnel enseignant soit perçu comme l'intervenant privilégié dans la réussite (p. 83).

Legendre (2005) va dans le même sens que les résultats des études empiriques du Conseil supérieur de l'éducation (CSE); l'intervention des enseignants constitue un facteur associé à la performance ou la réussite scolaire des élèves. Entre autres, l'attitude respectueuse et la croyance en leurs capacités ainsi que la diversité des stratégies pédagogiques utilisées sont déterminantes dans l'influence qu'ont les enseignants sur la qualité des apprentissages.

L'intervention pédagogique tient une place essentielle dans l'ensemble de ce qui influence la motivation et la performance des élèves (Berthelot, 1992; Clanet, 2001; CSE, 1993; 1997; 2004; Holh, 1993; Lieberman, 1994; Merle, 1998; Piquée, 2007). Des recherches indiquent également que l'enseignant efficace doit se consacrer à la réflexion et à sa formation dans tous les aspects touchant aux diverses dimensions liées à sa tâche ainsi qu'aux relations humaines (Howden & Kopiec, 2002) puisque le niveau d'engagement personnel de l'enseignant et l'innovation pédagogique peuvent avoir une influence importante sur l'intérêt des élèves et leur investissement dans leur travail scolaire.

Par ailleurs, on dénombre de nos jours nettement plus de recherches (Brassard, 2008; Bru, 2004; Gauthier & Mellouki, 2003; Massot & Feisthammel, 1997) dans lesquelles on peut mieux comprendre la nature et la pertinence des pratiques enseignantes qui visent à favoriser l'apprentissage des élèves.

1.5. Les effets sur la tâche enseignante

De plus, comme le précisaient Gauthier & Mellouki (2003), la tâche enseignante s'est diversifiée afin de mieux répondre à la mission éducative du système scolaire québécois et d'accroître la réussite scolaire pour tous. Désormais, les enseignants ont, d'une part, à prendre en compte que la construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'élève et, d'autre part, à exercer une influence significative sur les stratégies d'apprentissage des élèves.

Conséquemment, le renouveau en éducation au Québec a amené de nouveaux programmes de formation aux secteurs primaire et secondaire dont plusieurs éléments ont modifié le rôle de l'enseignant ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. Cette conception de l'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques. Le rôle de l'enseignant est autre et les contextes d'intervention sont différents. De nouvelles ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont requises pour exercer la profession.

Cette tâche est souvent complexe et lourde et le champ de compétences professionnelles requises s'est considérablement élargi et déborde du cadre plus étroit de la classe (Martineau, 2006; Prud'homme, 2007). D'ailleurs, plusieurs recherches (Breuvar, 2001; Hunter, 2001; Jacquet, 2007; Joyce, 1980; Merle, 1998) soulignent que les enseignants doivent maîtriser diverses compétences pour assurer un meilleur apprentissage aux élèves. L'ensemble des responsabilités des enseignants est très diversifiée et elle inclut désormais le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et à l'épanouissement de la personnalité de chaque élève, de susciter le goût

d'apprendre, de prendre les moyens appropriés pour inciter les élèves au respect des droits de la personne, d'agir d'une manière juste et impartiale dans les relations avec les élèves.

Le travail de l'enseignant a donc évolué considérablement, et ce, sans négliger le contexte social et scolaire qui impliquent la reconnaissance du caractère interactif du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). L'enseignant est un acteur social et son travail est soumis à de multiples pressions internes, dans son lieu de travail, et externes, provenant de la société, qui influent son rôle sur ceux à qui il s'adresse, c'est-à-dire les élèves, et sur ce qu'il doit leur faire apprendre.

En ce sens, dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, il est proposé actuellement aux enseignants, qu'un fort accent soit mis sur l'apprentissage de stratégies diverses, en tenant compte de celles qu'ils déploient déjà pour qu'ils puissent continuer à apprendre, et ce, de façon autonome, tout au cours de leur métier d'enseignant (MEQ, 1997, 2001) ainsi que de prendre les mesures appropriées pour atteindre et conserver un haut degré de compétences professionnelles (MEQ, 2001), ce qui fait référence à la nécessité de se développer professionnellement.

Au Québec, la diversification des populations scolaires, l'accroissement des problèmes sociaux, de même que les tensions issues des changements technologiques et de la mondialisation de l'économie, contribuent également à la modification du travail des enseignants (Martineau, 2006). Celui-ci s'est alourdi de charges sociales et de dilemmes qui ne peuvent dorénavant être résolus par l'enseignant individuellement et derrière les portes closes de sa classe (Messing, Seifert & Escalona, 1997). Le métier d'enseignant est porteur de tensions nouvelles qui posent des défis particuliers aux établissements (MEQ, 2001).

1.6. L'obligation légale du développement professionnel

Les documents d'orientation de la refonte des programmes de formation à l'enseignement des années 1990 (ministère de l'Éducation, 1996, 1997, 1998, 1999, 2001a) situent, parmi des compétences dites complémentaires, diverses compétences liées au développement professionnel des enseignants. Entre autres éléments, la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique y est présentée comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession.

Selon le MEQ (2001a) :

[...] un enseignant vraiment « compétent » ou « professionnel » doit s'engager dans des démarches de « formation professionnelle continue ». En d'autres mots, l'enseignant doit avoir une capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique (p. 125).

Comme le soulignent Parent *et al.* (1999) :

[...] tout professionnalisme exige de ceux qui s'en réclament une démarche d'apprentissage continue. [...] C'est un devoir professionnel de s'améliorer continuellement (p. 124).

Le développement professionnel est vu comme un processus nécessaire au professionnel qui doit continuellement être au parfum des nouvelles connaissances afin d'être plus efficace dans la résolution des problèmes qu'il rencontre (Guillemette, 2006; Walshe, 1998).

Spécifiquement dans l'enseignement, le développement professionnel apparaît comme une nécessité pour l'amélioration de la pratique pédagogique et la contribution à la progression de l'apprentissage scolaire des élèves (Barnett, 1994; Blandford, 2000; Bouteiller, 2000; 2009; CSE, 1997; Gohier *et al.*, 1999; Paquay, 2000a; Roegiers, 2000).

Depuis mai 2001, le ministère de l'Éducation au Québec demande que la formation initiale des enseignants inclut l'acquisition d'une compétence liée au développement professionnel. L'intitulé de cette compétence est : « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* » (MEQ, 2001, p. 125). Ainsi, afin de développer de façon précoce l'habitude de se développer professionnellement en continu, la formation initiale des enseignants à l'université a comme mandat de favoriser l'autonomie professionnelle et un engagement de soi dès le temps de la préparation. Une culture de développement professionnel est visée (MEQ, 1997, 2001).

Dans cette perspective, la Loi sur l'instruction publique identifie comme obligation de l'enseignant « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (p.4) (L.R.Q., Chapitre II - 22.6).

En ce sens, le MEQ (1999) a investi des sommes importantes dans le soutien au développement professionnel des enseignants en vue de favoriser un plus grand engagement de l'ensemble des enseignants dans leur propre développement professionnel.

Dans leur rapport, Gauthier et Mellouki (2003) précise :

Le ministère de l'Éducation a le mandat de définir les orientations liées à la formation continue et d'octroyer les budgets s'y rapportant. Outre les budgets de perfectionnement prévus aux conventions collectives (9 000 000 \$ CAN/an), le personnel enseignant se voit accorder annuellement 20 journées pédagogiques dont une partie peut être consacrée à la formation continue. Par ailleurs, le Ministère fournit des allocations supplémentaires pour la réalisation d'activités de perfectionnement du personnel scolaire (p. 50).

Cependant, des auteurs ont mentionné que le type de soutien est souvent du perfectionnement uniforme et obligatoire mais laisse la place à des démarches permettant davantage de prise en charge par les enseignants de leur propre développement professionnel (Brassard, 2008). Mais la lourdeur de la tâche face aux changements et les remises en question incitent les enseignants à demeurer prudents dans leur développement professionnel (Carnus, Garcia-Debanc & Terrisse, 2008; Long, Abramson, Boone, Borchelt, Kalish, Miller, Parks & Tisdale, 2006; Portelance, Mukamurera, Martineau & Gervais, 2008; Théberge, Bourrassa, Lauzon & Huard-Wart, 1997).

1.7. L'état de la situation actuelle

D'abord, comme l'ouvrage collectif dirigé par Lenoir, Larose et Lessard (2005) le démontre, les fondements mêmes du renouveau pédagogique sont loin d'être toujours très clairs. Ce renouveau a été accompagné de plusieurs ambiguïtés en ce qui concerne, par exemple, les postures épistémologiques privilégiées, les théories de l'apprentissage sous-jacentes, le rôle de l'enseignant vis-à-vis l'élève, le rapport aux savoirs scolaires et les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Par ailleurs, les nouvelles exigences auraient nécessité une refonte en profondeur de l'organisation du travail enseignant (Rousseau, Baby & Langlois, 2003). Par exemple, le travail en collégialité demande des espaces de travail en équipe et du temps pour planifier. Certaines recherches (Lenoir, Larose & Lessard, 2005; Presseau & Frenay, 2004; Tardif & Presseau, 1998) dressent un portrait de la situation de la pratique enseignante au Québec. Elles indiquent qu'encore aujourd'hui, les pratiques pédagogiques sont peu transformées. Au-delà des modes de notation dans le bulletin, de la mise en place d'une certaine pratique de la pédagogie par projet et de quelques initiatives isolées de travail en équipe, les enseignants pratiquent l'enseignement essentiellement de la même manière qu'avant l'implantation du renouveau (Prud'homme, 2007).

Dans le même sens, des recherches (Bender, 2001; Prud'homme, 2007) précisent que les approches pédagogiques mises en œuvre sont surtout axées sur un enseignement magistral, le même pour tous les élèves, suivi d'une période d'exercices souvent peu signifiants. Les enseignants semblent ne pas tenir suffisamment compte des besoins de chaque élève, ancrés dans leur façon de faire (Prud'homme, 2007). À de rares occasions, les enseignants mentionnent avoir recouru à l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Encore plus rares sont les moments où les élèves sont amenés à prendre conscience des apprentissages faits et à les réutiliser dans d'autres contextes. En d'autres termes, ces recherches soulignent le peu de manifestations déployées par les enseignants qui prennent en compte les connaissances, les stratégies et les compétences des élèves afin d'ajuster l'enseignement en fonction de ces dernières.

Depuis plusieurs années, les enseignants ont donc eu accès à des offres d'activités de développement professionnel par leurs institutions respectives ou encore prescrites par le ministère de l'Éducation. Mais il semble bien, selon ces recherches, que les buts visés par les activités en période de développement professionnel pour les enseignants en exercice n'aient pas eu les résultats escomptés. Elles se heurtent à des obstacles : influence des professionnels, résistance des enseignants, lourdeur de la tâche, etc. (Prud'homme, 2007). En effet, la transformation des représentations et des pratiques requiert de multiples allers-retours entre les formations et l'exercice pour que non seulement certaines soient abandonnées, mais aussi pour que d'autres soient consolidées et qu'elles puissent être transférées. Les conditions actuelles dans lesquelles les formations sont offertes telles que le lieu, le temps, l'espace, ou toutes autres circonstances (nombre d'élèves, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans lesquelles se retrouvent les enseignants (Legendre, 2005), sont peu propices à de tels changements (Martineau, 2004). À ces conditions s'ajoutent les diverses difficultés (manque de ressources matérielles, financières et d'espace-temps) relatives à ce contexte rencontrées par les enseignants en période de développement professionnel (Carbonneau, Allard,

Baillargeon, Laforest, Lainesse, Rebuffot & Soulières, 1992; Crozier & Friedberg, 1981; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008; Raymond & Lenoir, 1998; Saint-Jarre & Dupuy-Walker, 2001; Wittorski, 2005). Étant donné ces modifications à la tâche et l'implantation du renouveau vécu depuis plus d'une dizaine d'années, une clarification des besoins de formation des enseignants en exercice serait nécessaire (Prud'homme, 2007), ainsi qu'une clarification des perceptions quant à leur utilité dans l'enseignement au quotidien.

Considérant l'état de la situation actuelle et ces recherches menées, le développement des compétences professionnelles chez les enseignants a retenu notre attention puisque le fait de continuer de développer des compétences influence la qualité des apprentissages des élèves et que l'implication dans un processus de développement professionnel est le moyen pour y arriver. Il semble urgent de se questionner sur les pratiques ou activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice et sur l'utilité perçue de celles-ci. Cette recherche veut donc apporter un éclairage nouveau sur les activités privilégiées par les enseignants québécois en cours d'exercice afin de développer leurs compétences professionnelles, en période de développement professionnel, de même que sur l'utilité perçue de celles-ci dans l'enseignement au quotidien, et ce, selon diverses variables.

1.7.1. Les questions de recherche

Ainsi, nos questions de recherche sont les suivantes :

1-Quelles sont les activités de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire?

2-Quelles sont les différences entre ces activités en fonction de l'ordre d'enseignement, du nombre d'années d'expérience, du sexe et du champ d'enseignement ?

3-Quelle est l'utilité perçue par les enseignants des activités de développement professionnel sur leur enseignement au quotidien?

4-Comment cette utilité perçue varie-t-elle en fonction de l'ordre d'enseignement, du nombre d'années d'expérience, du sexe, du champ d'enseignement et des compétences visées?

1.8. La pertinence scientifique

Cette recherche tend à répondre à un besoin de connaissances sur les pratiques ou activités déployées et privilégiées par les enseignants en exercice en période de développement professionnel selon l'ordre et le nombre d'années d'expérience, le genre, le champ d'enseignement et les compétences visées. Elle devrait également contribuer à l'apport de connaissances sur les démarches ou sur l'offre d'activités à favoriser en période de développement professionnel.

1.9. La pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche est liée aux résultats et aux conséquences de ceux-ci. Le portrait dressé pourra viser l'amélioration de la gestion des activités de développement professionnel des enseignants, c'est-à-dire tout ce qui concerne les conditions qui devront être orchestrées dans chacun des établissements afin de permettre ou faciliter le développement professionnel. L'étude devrait fournir des résultats qui guideront les décisions relatives aux activités de formation à privilégier ou à bonifier. De plus, la méthodologie employée avec les techniques d'enquête devrait permettre, d'un point de vue praxéologique, l'utilisation d'un outil susceptible de répondre à un besoin d'évaluation afin de faire le point sur les pratiques ou activités de développement professionnel des enseignants.

Par ailleurs, le système politique québécois fait de plus en plus référence à l'évaluation de la compétence des enseignants pour améliorer la performance des élèves (Normand & Derouet, 2011) et des recherches prônent l'importance du

développement professionnel pour améliorer les pratiques et satisfaire aux obligations de résultats.

Les résultats de cette recherche permettront d'évaluer quelles compétences professionnelles en enseignement sont visées par la pratique d'activités et quels types d'activités pour y arriver sont perçus comme étant les plus utiles par les enseignants.

1.10. Les retombées souhaitées

Les résultats de cette recherche contribueront à soutenir la mise en œuvre de plans de formation continue en période de développement professionnel pour les enseignants en région et dans les grandes villes du Québec. La diffusion de cette recherche pourra également hausser la valeur accordée par les enseignants au développement des compétences professionnelles et à la formation continue. Le portrait des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants dressé par cette recherche pourra inspirer l'offre de services dispensés en période de développement professionnel par les diverses institutions (commissions scolaires, MELS, universités, consultants, etc.). Ce portrait dégagé permettra de comprendre l'utilité perçue des pratiques déployées, d'autant plus qu'il sera nuancé en fonction de diverses variables. Cette recherche contribuera également à offrir un cadre de réflexion visant le renouvellement ou la bonification d'activités de développement professionnel en lien avec les compétences professionnelles du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2001).

Ce chapitre a fait état de la problématique et démontré la pertinence de cette recherche. Le chapitre suivant, soit le cadre conceptuel, permet de définir les concepts-clés de cette recherche afin d'en assurer une meilleure compréhension. De plus, il présente les objectifs poursuivis.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre traite des concepts-clés de la recherche : le concept de compétence, d'approche par compétences et celui du développement professionnel. Ce cadre conceptuel vient appuyer les choix en lien avec le questionnaire élaboré en plus de présenter les objectifs de cette recherche. Il soutient et limite le sens à donner aux différents concepts utilisés pour mieux cerner l'objet d'étude du développement des compétences professionnelles. Ainsi donc, une analyse de ces concepts permet d'en dégager le sens et de spécifier nos choix puisqu'il faut établir une certaine acception des différents concepts utilisés pour encadrer et diriger la discussion des résultats et les conclusions.

2.1. Le concept de compétence

L'objet de cette recherche réfère au développement des compétences professionnelles et à l'apport du profil des compétences du référentiel de la formation en enseignement comme modèle de base inspirant le développement professionnel, et vers lequel doivent converger toutes les activités de développement des compétences professionnelles. Dans ce référentiel (MEQ, 2001), douze compétences sont définies et dressent clairement le portrait du profil de compétences que doit développer un enseignant, et ce, à partir de la formation initiale jusqu'à la retraite.

Cependant, les définitions sont nombreuses et contiennent également des dimensions variées. Elles peuvent parfois être vues sous des perspectives différentes. Il faut donc

baliser la signification de ce concept. C'est pourquoi l'analyse de celui-ci implique d'en expliciter le sens.

Pour ce faire, considérant que le caractère interdisciplinaire de cette recherche découle de l'analyse du concept de compétence, a été abordé selon plusieurs auteurs sous des perspectives différentes, notamment celle de l'éducation, celle de la sociologie et celle de la psychologie. Ces perspectives présentent sous différents angles la dynamique de l'évolution du concept de compétence.

2.1.1. La naissance du concept de compétence dans la formation en enseignement

Dans les années 1960, la société industrielle domine le marché du travail et elle recherche des travailleurs pouvant répondre aux besoins de productivité (Allal, 2002; Levy-Leboyer, 1996; Tuxworth, 1989). La compétition entre les entreprises existe de manière dispersée en Amérique du Nord et en Europe, où l'on constate que les économies capitalistes des pays concurrents peuvent compter sur une main-d'œuvre plus qualifiée et plus performante (Green, 1995; Hodkinson, 1995). Un vent de critique souffle sur les institutions de formation; les employeurs affirment que celles-ci ne forment pas une main-d'œuvre compétente. Ces courants de pensée influencent la culture de la société en général qui s'attend davantage à ce que les diplômés soient compétents pour accomplir leur travail (Haberman & Stinnett, 1973). Ainsi, on définit de plus en plus le concept de compétence en termes de gestion du processus de travail. À cette époque, la compétence était considérée comme une compétence professionnelle qui appartenait davantage à l'entreprise et l'administration qu'aux institutions de formation.

Cependant, au Québec, en enseignement, ce n'est que dans le contexte des années 1970, que dans les sciences de l'éducation se dégagent les premières réactions remettant en question l'enseignement des théories pédagogiques et des contenus disciplinaires comme gage d'assurance de l'efficacité d'un enseignant en classe

(Cooper & Weber, 1973). En enseignement, la compétence s'intégrait par le développement de la culture générale, des méthodes de travail et des valeurs en formation initiale ainsi que dans le processus du développement professionnel (Le Boterf, 2001).

La compétence est une capacité, une potentialité ou encore une caractéristique permanente et évolutive des individus (Marcelin, 1996). En enseignement, le professionnel compétent doit savoir interpréter et gérer efficacement la complexité de situations (Brien, 1997). Dans cette perspective, la compétence correspond à un savoir-agir fondé sur une pratique réflexive et critique.

Tous ces changements ont influencé la manière de concevoir l'apprentissage véhiculé par différents courants de pensée tels que les courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste. La logique du processus cognitif d'apprentissage passe de la transmission de connaissance à la logique de construction et de coconstruction de connaissances. Cette situation a demandé de revoir la nature des savoirs (Jonnaert, 2002).

Toutefois, même si les compétences professionnelles développées sont différentes en entreprise, en administration et en enseignement, certaines caractéristiques sont communes, telles que l'originalité, l'efficacité et l'intégration (Martineau, 2006). Afin de mieux cerner les similitudes et l'évolution du concept en éducation, la compétence a donc été définie selon diverses perspectives dont la sociologie et la psychologie.

2.1.2. Une perspective sociologique

Dans les années 1980, une perspective sociologique du travail adopte le concept de compétence comme étant un résultat de l'évolution des savoirs et du savoir-faire au travail. Dans cette perspective, le savoir-faire, directement lié au concept de compétence, dérivé des behavioristes, est considéré comme un ensemble de capacités

opérationnelles acquises par la participation au processus de travail (Martineau, 2006). Cette préoccupation dépasse largement la transmission de connaissances théoriques et se préoccupe d'une formation axée sur l'apprentissage de comportements efficaces. Cette perception traduit la dominance de certains auteurs en éducation qui considèrent la compétence liée aux concepts de comportement et d'action (Hamilton, 1973; Woodruffe, 1992).

De plus, dans un sens très proche, Levy-Leboyer (1996) ajoute que les compétences sont des comportements qui se développent en cours d'exercice ou de pratique et qui sont reliés au contexte organisationnel dans lequel elles ont été élaborées. En ce sens, elles se limitent à une tâche ou à une activité précise. Les compétences répètent des comportements que certaines personnes maîtrisent mieux que d'autres, ce qui les rendra plus efficaces dans une situation donnée. Ces comportements s'observent dans la réalité quotidienne du travail et également dans des situations-tests. Les compétences mettent en œuvre, de manière intégrée, des aptitudes, des traits de personnalité et des connaissances acquises. Cette vision présente des consonances avec le courant behavioriste qui affirme qu'une compétence ne peut être dissociée des situations dans lesquelles elle est actualisée.

Les compétences sont reconnues comme le résultat d'un apprentissage exigé par la vie réelle (Anderson, 1986). Des auteurs qui s'intéressent au concept de compétence mettent également l'accent sur la pratique afin d'ouvrir le processus de formation à l'apprentissage par l'expérience (Berthelot, 1992; Jones & Wood, 1984; Stroobant, 1993). Cette vision s'inspire de l'arrivée des technologies et techniques de production où l'on demande à l'ouvrier de posséder des capacités qui vont au-delà de sa tâche. Il doit se faire une représentation globale de tout le processus de production auquel il est rattaché (Martineau, 2006). Être compétent n'implique pas qu'un simple savoir-faire, ni un ensemble de capacités opérationnelles, mais une représentation synthétique du fonctionnement du processus de production (Zarifian, 1988).

2.1.3. Une perspective psychologique

De cette définition émerge une nouvelle dimension du concept; la compétence ne peut être isolée de la réflexion. Elle demande une certaine capacité à résoudre des problèmes de fonctionnement du processus de travail dans un environnement donné. La construction de la compétence suppose donc une certaine réflexivité, une capacité de régularisation et une certaine intégration (Allouche-Benayoum & Pariat, 2000; Perrenoud, 2001a; Schön, 1983). Ainsi, la compétence d'une personne se définit par l'action avec discernement et efficacité. Par ce fait, elle vise la compréhension cognitive des mécanismes de fonctionnement, et ce, surtout en psychologie du travail. De cette vision se dégage une perspective psychologique, selon laquelle les professionnels ont une capacité d'autorégulation et d'apprentissage, à partir de leur propre expérience aussi bien que du dialogue avec d'autres professionnels. Pour cela, il importe que la formation développe les capacités d'auto-socio-construction de l'habitus, des savoir-faire, des représentations, des savoirs professionnels. C'est un rapport à sa pratique et à soi, une posture d'auto-observation, d'autoanalyse, de mise en question, d'expérimentation. C'est un rapport réflexif à ce qu'on fait (Perrenoud, 2001a, p. 43)

Dans une vision liée à la psychologie du travail, d'autres auteurs (Boyatzis, 1982; Le Boterf, 1998; Payette, 1993) définissent la nature de la compétence comme étant influencée par un vaste domaine de caractéristiques psychologiques comme les aptitudes, les attitudes, les sources de motivation et les traits de personnalité. La compétence est une construction d'une combinaison de ressources variées. Dans cette perspective, la compétence devient un ensemble de ressources à mobiliser, un savoir-agir complexe appuyé sur une mobilisation d'une variété de ressources intrinsèques et extrinsèques applicables à une situation (Le Boterf, 1998; Tardif, 2006).

Certains auteurs comme Legendre (2005) proposent une vision plus complexe de la compétence en soulignant l'importance de contextualiser l'utilisation des ressources

dans la réalisation concrète d'une tâche liée à l'exercice de ses fonctions. Se situent dans ce même courant, tous les auteurs (Anderson, 1986; Bernaerdt, Delory, Genard, Leroy, Paquay, Rey, Romainville & Wolfs, 1997; Levy-Leboyer, 1996; Payette, 1993; Schön, 1994) qui considèrent que les compétences sont le résultat d'une expérience de participation qui permet l'intégration des connaissances et du savoir-faire ou encore des capacités. Les éléments retenus par l'ensemble de ces auteurs permettent de définir la compétence comme un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis en œuvre dans un contexte donné pour accomplir une activité. La compétence se construit au fil des expériences sociales et professionnelles, d'où sa principale limitation de dépendance à un lieu et à une durée et, elle ne peut se développer que si le savoir réside dans l'action (Colardyn, 1998; Orlikowski, 2002; Paquay *et al.*, 1996; Perrenoud, 1999a, 2008; Schön, 1983).

D'autres auteurs (Gravel, 2002; Payette, 1993; Schön, 1994) mentionnent que la compétence demande une capacité de transférabilité, de combinaison, d'adaptabilité des diverses ressources dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Ainsi, l'individu interprète et gère efficacement la complexité de situations imprévues en faisant appel à son jugement, c'est-à-dire que les compétences se forment par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances et de les appliquer en situation complexes (Perrenoud, 1998). De ce point de vue, la compétence est l'organisation de la réponse que la personne se construit lors d'une situation complexe et cette réponse sollicite un nombre important de capacités. Certains auteurs ont ajouté une dimension collective en mentionnant que la compétence suppose une relation significative avec un environnement affectif, social ou professionnel (Massot & Frithammel, 1997).

En bref, ce qui ressort de ces deux perspectives est lié à la mobilisation des différentes ressources en contexte spécifique d'action. La compétence est reconnue comme une construction qui se fait à partir d'une pratique, d'une expérience ou à

partir de situations complexes. Elle suppose donc une certaine réflexivité, une capacité de régularisation et une certaine intégration. Elle se construit toujours par un apprentissage fait lors d'une situation complexe mais de manière progressive par une recontextualisation constante des apprentissages réalisés (Allal, 2002; Paquay, 1994; Presseau, Martineau & Miron, 2002). La compétence présente une réalité dynamique et évolutive, liée à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer (Marcelin, 1996).

La figure 2.1 décrit l'évolution du concept de compétence en éducation en regard de ces différentes perspectives abordées. La sociologie et la psychologie reconnaissent la valeur de l'action dans le développement des compétences, et ce, dans un contexte défini. Ce qui distingue la perspective de la psychologie, c'est le principe de la pratique réflexive directement liée à l'action, conduisant à une meilleure intégration pour agir avec discernement. L'individu compétent mobilise une combinaison de ressources. Puis, du point de vue de la perspective de la sociologie, le concept de compétence est que l'individu doit posséder un ensemble de capacités qu'il met en œuvre dans une tâche précise.

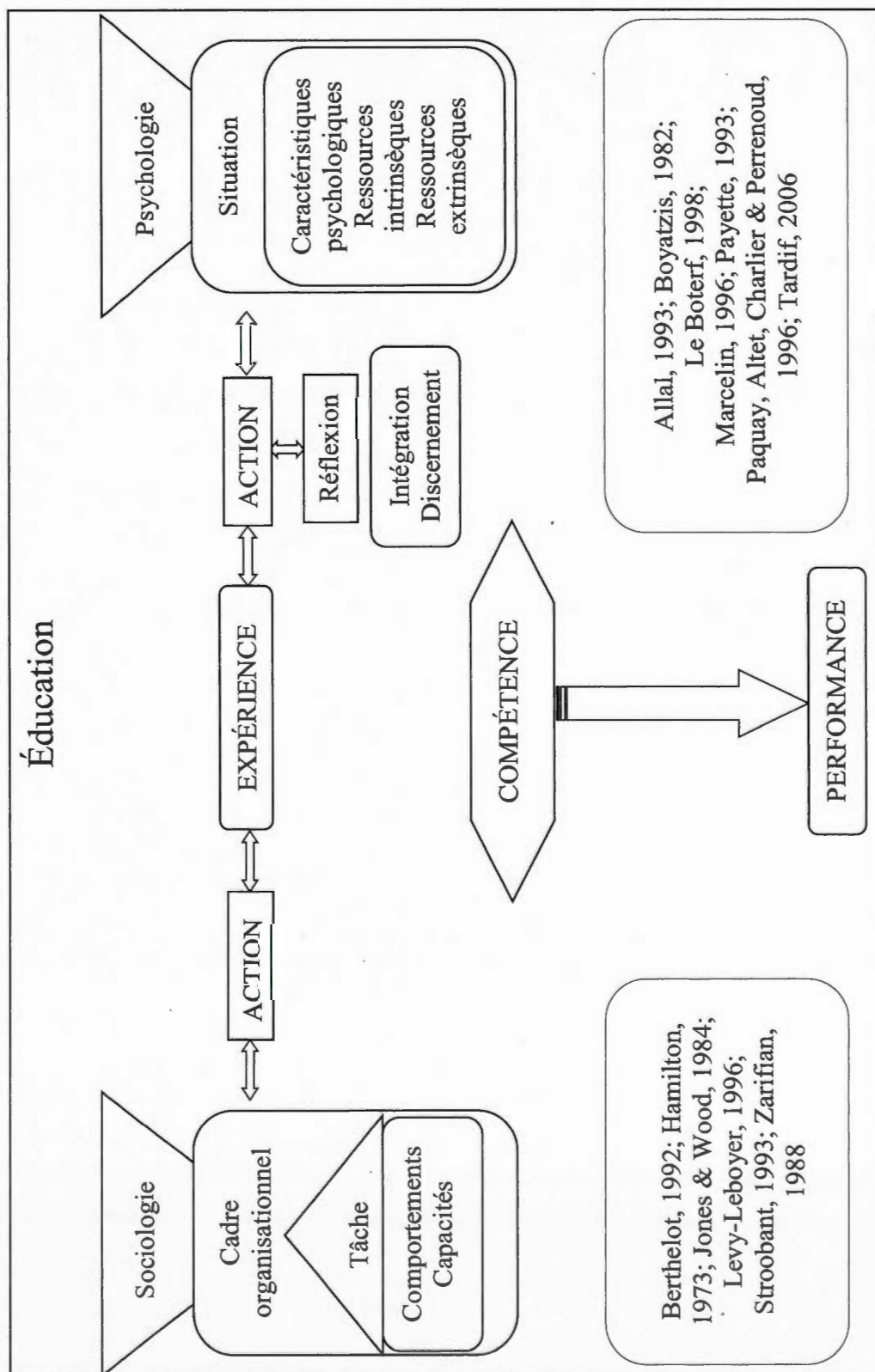


Figure 2.1 Concept de compétence

En résumé, d'après les éléments communs retenus par l'ensemble de ces auteurs ayant influencé la formation à l'enseignement, la compétence est donc un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis en œuvre dans un contexte donné pour accomplir une activité.

Quant au ministère de l'Éducation du Québec (2001), il utilise une terminologie différente, mais qui va dans le même sens. Il considère et ajoute qu'une compétence professionnelle « se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (p. 45).

Enfin, suite à cette recension, il est donc proposé d'adopter notre propre définition du concept, pour les fins cette recherche et de définir ainsi une compétence : « capacité qu'a une personne à exploiter efficacement ses ressources personnelles, à faire preuve de jugement et de décision dans un processus dynamique et évolutif lié à un environnement contextualisé ».

2.1.4. Le développement des compétences

Des auteurs ont défini le cycle de vie d'une compétence (Bouteiller, 2000; Fourez, 2007). Par exemple, Bouteiller (2000) a identifié trois phases de développement d'une compétence. La première phase correspond à l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Il traduit cette phase par la « montée en puissance » puisqu'elle dénote l'atteinte de la pertinence exigée par l'organisation. La durée de cette phase est variable d'un individu à l'autre et d'une compétence à l'autre. Ensuite, comme seconde phase, l'auteur distingue la phase d'utilisation qui correspond à un individu pleinement opérationnel qui a atteint une optimisation dans son milieu. C'est la période de la maturité de la compétence.

L'individu est efficace par rapport aux exigences de sa fonction. Puis, enfin, la dernière phase est celle du déclin. C'est une période où la compétence perd peu à peu de son utilité. C'est donc durant cette période, ou suite à celle-ci, que la compétence doit être réactualisée.

Vu ainsi, le développement de nouvelles compétences ne se traduit pas par un simple ajout, mais il correspond à un processus de réorganisation des savoirs et de la réflexion dans la mise en œuvre de nouvelles actions (Leplat, 2000). Dans ce sens, plusieurs de ces auteurs ont mis en valeur le caractère réflexif (Schön, 1983; Wittorski, 2000) et l'accumulation d'expériences comme condition de développement des compétences (Glaser, 1987). La compétence n'est donc pas statique et stable, elle évolue, car elle est dynamique. C'est en ce sens que des auteurs (Altet, 1994, 1998, 2001; Anderson, 1973; 1986; Flück, 2001; Kalika, 1998; Perrenoud, 1999b; Presseau, Martineau & Miron, 2002) ont associé le développement des compétences au développement professionnel. Ce concept est d'ailleurs détaillé plus loin dans ce chapitre.

D'ailleurs, il existe des modèles de développement des compétences professionnelles, comme la formation sur le tas, la formation altérée, l'analyse des pratiques, pour arriver à l'intégration et à l'assimilation (Wittorski, 2000). Ces modèles de développement professionnel sont davantage détaillés dans la présentation du concept de développement professionnel plus loin dans ce chapitre.

En éducation, une approche a été privilégiée et utilisée pour faire développer les compétences professionnelles en enseignement, c'est l'approche par compétences. La prochaine partie traite de ce concept.

2.2. Le concept de l'approche par compétences

Le développement des compétences professionnelles inspire une approche par compétences à appliquer en formation à l'enseignement. Cette approche est au cœur des questionnements développés par les différents chercheurs dans le domaine de la formation des maîtres (Ettayebe, Opertti & Jonnaert, 2008).

Le développement des compétences est venu représenter une nouvelle étape dans l'histoire de la formation et l'approche par compétences correspondait à la meilleure manière de concevoir et de gérer des programmes (Gauthier & Mellouki, 2006). Levy-Leboyer (1996) a divisé l'arrivée de cette approche en trois étapes dont la première consiste à séparer les activités de formation et de travail. La seconde vise à donner la formation des salariés dans leur milieu de travail en formation continue, soit en période de développement professionnel et la troisième permet de créer des conditions favorables à l'acquisition de compétences qui se réalise en cours d'exercice. Les activités de travail et de production développent les compétences, mais cette situation ne représente pas la formation traditionnelle qui consiste à transmettre les connaissances essentielles.

Perrenoud (1993), qui a contribué au développement de cette approche, a mentionné que les institutions formant des médecins, des ingénieurs ou d'autres professionnels, consacrent une bonne proportion de la formation à mobiliser les savoirs théoriques, les savoir-faire et les savoir-être en situations composées de contraintes réelles. Ce qui s'y dégage, c'est que la véritable formation s'exprime dans l'articulation de la théorie et de l'action.

En sciences de l'éducation, la formation porte sur les pratiques éducatives où les savoirs, les processus d'apprentissage et les processus d'enseignement ne sont pas dissociables. Les bases sont définies en termes de tâches, de contenus et d'habiletés. L'approche par compétences implique que la fragmentation des savoirs dans le

curriculum de formation des maîtres fasse place à une intégration et qu'elle amène ainsi une nouvelle vision des stages (Jobert, 2002).

Cependant, avant d'arriver à ces conclusions, plusieurs perspectives ont fait l'objet de débats (approche traditionnelle, approche behavioriste pour arriver à une approche par compétences). De ces oppositions entre traditionalistes, behavioristes et contemporains (Fernagu-Oudet, 1999; Gauthier & Mellouki, 2006; Lang, 1997; Levy-Leboyer, 1996; Perrenoud, 1993; Rey, 1998), une approche par compétences a été adoptée.

La complexité des situations professionnelles (prise en charge de personnes, influence d'un sujet sur un autre sujet, affrontement de l'échec, gestion des conflits, analyse des incertitudes, anticipation des blocages, implication personnelles, négociation de compromis, pondération des avantages et inconvénients, etc.) nécessite que les programmes de formation à l'enseignement dégagent une orientation pour répondre à l'évolution de la profession. Perrenoud (2000) mentionne également qu'en éducation, cette approche représente une forme de révolution didactique, car elle exige de considérer le savoir comme ressource à mobiliser dans l'action et, donc, à revoir les pratiques pédagogiques en fonction de cette approche par compétences. La nouvelle référence aux compétences correspond à la modification des fondements d'un système et non uniquement à un changement de terminologie, c'est un renversement de perspective par rapport aux approches traditionnelles centrées sur les contenus de formation et les disciplines (Lemoine, 2002; Tremblay, 1994). La distinction des différents courants de cette approche est présentée afin d'identifier précisément la logique du concept de l'approche par compétences. Cette analyse de concepts rend compte des diversités en respectant les différents points de vue.

Les approches présentées sont l'approche traditionnelle en formation des maîtres, l'approche behavioriste, l'approche professionnalisante et l'approche expérientielle.

2.2.1. Une approche traditionnelle en formation des maîtres

Dans les programmes traditionnels, centrés sur les savoirs, de la formation initiale en enseignement, les étudiants sont exposés à des connaissances selon un calendrier prédéterminé. Les cours sont centrés sur divers thèmes et structurés par objectifs à atteindre. La formation est construite à partir de transmission de connaissances qui pourront être appliquées dans la pratique. Le professeur transmet à ses étudiants les résultats de la recherche. Les étudiants quant à eux devront faire les transpositions nécessaires en contexte pratique. Cette conception issue des années 1950 et 1960 place donc le professeur-chercheur universitaire d'un côté et le distance des praticiens en milieu scolaire. La théorie transmise aux étudiants semble donc abstraite et décontextualisée de la réalité de la pratique enseignante. L'approche traditionnelle représente de l'enseignement magistral axé sur les contenus et les connaissances et est inapproprié pour développer des savoir-faire (Gauthier & Mellouki, 2006).

Ce qu'il faut retenir, c'est qu'à l'opposé, la formation par compétences est définie par la capacité d'atteindre un degré de performance (critère de maîtrise) mesuré par des comportements observables. Dans cette perspective, le contenu n'est qu'un moyen d'atteindre les compétences requises. On accorde de l'importance à la matière enseignée, mais surtout à la manière dont les étudiants l'assimilent et l'utilisent efficacement (Anderson, 1986).

2.2.2. Une approche behavioriste

Cette approche dite traditionnelle a été teintée des behavioristes qui ont étudié le comportement en termes de savoir-faire comme réponse à un stimulus. Mais cette approche behavioriste a été critiquée par plusieurs auteurs (Fernagu-Oudet, 1999; Lang, 1997; Rey, 1998) comme contribuant à bannir le recours aux processus mentaux. Ces auteurs ont souligné que le métier d'enseignant ne se réduit pas à la maîtrise de quelques comportements attendus, mais qu'il évolue en fonction des choix

et des besoins sociaux et que l'instruction n'est pas la somme de savoir-faire techniques isolables. Les apprenants ne sont pas des robots et le formateur ne peut arrêter l'action ou demander un « temps mort », ils doivent réagir vite et s'adapter en toute complexité.

À cet effet, de ces oppositions entre les différents courants, de nouveaux courants de pensée se sont développés et une approche par compétences plus contemporaine axée sur la professionnalisation de l'enseignement s'est dégagée.

Des auteurs (Clifford & Guthrie, 1988, CSE, 1991, 1993; Gauthier & Mellouki, 2006; Learned & Bagley, 1988; OCDE, 1998) ont soutenu que la professionnalisation de l'enseignement ne peut se faire que par une approche par compétences et que la formation initiale en enseignement devait inévitablement passer par ce type d'approche. Ainsi donc, les nombreuses critiques ont donné lieu à une formation davantage orientée vers la maîtrise des compétences pour être un enseignant efficace. Et dans cette perspective, l'approche par compétences se veut également une approche professionnalisante.

2.2.3. Une approche professionnalisante

Ainsi, plusieurs auteurs définissent l'approche par compétences comme une approche « professionnalisante », c'est-à-dire une formation qui vise la construction de compétences professionnelles qui a pour objectif d'aider à construire les compétences de base nécessaires pour exercer la profession enseignante en rendant le futur professionnel capable de s'adapter à des situations complexes, de réfléchir sur sa pratique, d'analyser et de choisir les stratégies appropriées (Altet, 1996, 1997, 1998, 2002; Lafortune, Deaudelin & Deslandes, 2001; Roegiers, 2000). Pour Perrenoud (2000), les compétences deviennent des composantes du processus de professionnalisation du métier d'enseignant.

La professionnalisation est le passage à une formation essentiellement pratique qui va construire les diverses compétences professionnelles de l'enseignant à partir d'expériences, ce qui rapproche de la vision de l'approche expérientielle définie à la prochaine partie.

2.2.4. Une approche expérientielle

Des auteurs (Anderson, 1986; Bellier, 1999; Van der Heijden & Barbier, 1999) comprennent davantage l'approche par compétences comme étant une approche expérientielle puisque celle-ci consiste à revaloriser l'apprentissage par l'action, la mise en situation et l'utilisation de l'expérience comme domaines de formation (Deschenaux, Roussel & Boucher, 2008; Ettayebe *et al.*, 2008; Vergnaud, 1999; Woodruffe, 1992). Dans cette perspective, le développement des compétences se fait avec l'accumulation de l'expérience et s'intègre au développement professionnel. L'expérience est la source privilégiée pour acquérir le savoir pratique en enseignement puisque les compétences sont reconnues comme résultant d'un apprentissage exigé par la vie réelle (Anderson, 1986). Dans le même sens, l'étude de Stroobants (1993) indique que les auteurs qui s'intéressent à la formation par compétences mettent l'accent sur la pratique comme source de la connaissance (Berthelot, 1992; Jones & Wood, 1984; Lucas, 1988).

Afin d'approfondir le développement de compétences, l'apprentissage par l'expérience est nécessaire, car l'apprentissage est un processus permanent de construction et de restructuration de connaissances et de compétences. Un apprentissage se réalise à partir des savoirs fonctionnels que l'on a préalablement acquis et que l'on maîtrise. Pour que l'apprentissage soit significatif, l'apprenant passe par la phase d'assimilation qui lui permet de mobiliser ses nouvelles connaissances dans de nouveaux contextes (Parlier, 1999). Il ne suffit pas de structurer la formation en alternance avec l'école et l'université ni d'alterner théorie et

pratique; il s'agit d'articuler le parcours de formation à partir de la pratique ce qui devient le centre de l'apprentissage (Bélair, 2001).

Enfin, l'enseignant au cours de sa formation initiale et en période de développement professionnel a la chance d'accumuler un ensemble complexe d'expériences afin de connaître les élèves. L'expérience concrète de l'enseignement guide ainsi tout le développement de compétences professionnelles (Holborn, 1992).

En fait, le développement des compétences concerne toute la vie et s'appuie sur la formation initiale, l'expérience et le développement professionnel. L'expérience est incontournable; on ne devient pas compétent sans expérience directe et la formation initiale fournit désormais les occasions pour tirer profit de l'expérience (Vergnaud, 1999). Puisque l'expérience est une source pour le développement des compétences à l'enseignement, des auteurs (Bélair, 2001; Bouvier & Ogin, 1998; Paquay & Wagner, 2001; Presseau, Martineau & Miron, 2002) définissent le stage comme lieu privilégié de la formation en enseignement.

2.2.4.1. Le stage comme milieu privilégié de développement des compétences

Le stage permet d'acquérir et d'intégrer, de façon routinière, les schèmes d'analyse et d'action qui sont nécessaires pour organiser la classe et guider les apprentissages. La formation initiale des enseignants s'est transformée pour devenir une formation plus « pratique » dans le sens de plus « contextualisée » (Beaudoin, 1993; Bélair, 2001). Progressivement, on y a inclus des stages plus longs et plus variés avec des objectifs plus précis (Beaudoin, 1993). Nombreux sont les enseignants à penser que seule la « pratique » est formative et permet d'apprendre. La « pratique » semble être ce qui favoriserait le mieux le développement de savoir-faire (Fernagu-Oudet, 1999).

Pour Perrenoud (2000), le milieu de travail constitue un milieu de formation en approche par compétences puisqu'il développe les compétences professionnelles à

partir des situations de travail. Plusieurs auteurs partagent cette perspective (Raymond & Lenoir, 1998; Louis, Jutras, Hensler & Beauchesne, 1995; Nadot, 1998). Par exemple, Louis *et al.* parlent de « [...] la capacité de puiser dans un répertoire personnel riche et varié pour accomplir de façon adéquate les tâches complexes rencontrées dans l'exercice de ses fonctions et de responsabilités professionnelles » (p. 196).

Dans le cadre d'une réforme de la formation initiale à l'enseignement, qui promeut une formation professionnalisante, un mouvement de valorisation de la formation sur le terrain est observable, de même qu'une augmentation significative de la proportion des activités de stages (la formation initiale compte plus de 700 heures de stages en enseignement au Québec) et une participation beaucoup plus substantielle des enseignants d'expérience à la formation.

En vue de favoriser le développement de compétences professionnelles, il semble primordial d'encourager une appropriation progressive du rôle d'enseignant au lieu d'enfermer les novices dans le rôle d'étudiant (Louis *et al.*, 1995).

Toujours selon ces auteurs (Raymond & Lenoir, 1998; Louis *et al.*, 1995; Nadot, 1998), les novices s'identifient davantage au rôle professionnel dès le début de leur stage et ils rejettent les éléments de formation qui ne contribuent pas au développement d'habiletés ou à l'acquisition directement liée à la situation d'enseignement. Ils cherchent d'abord à acquérir les savoirs qui peuvent spécifiquement les aider à intervenir en classe. Une première nécessité est de recourir aux pratiques tôt dans le parcours de la formation afin de soutenir et renforcer les apprentissages (Louis *et al.*, 1995). À noter que le terme stage recouvre une variété de situations et de pratiques.

Paquay (1994) ajoute que les stages sont aussi l'occasion de se conformer aux pratiques traditionnelles et de découvrir son style. Le stage est une expérience

signifiante pour le stagiaire puisqu'il permet de vivre pendant quelque temps la réalité d'une salle de classe (Boutet, 2002) et un contexte propice pour réfléchir et identifier ses forces et ses limites (Gervais & Desrosiers, 2005). Ces auteurs valorisent également le rôle de l'enseignant associé comme accompagnateur pour favoriser la réflexion chez le stagiaire (Boutet, 2002; Gervais & Desrosiers, 2005). Cependant, Pelpel (1995) apporte une nuance importante en affirmant que toute expérience, n'est pas à elle-même formatrice. L'expérience doit être tempérée par des retours réflexifs pour favoriser l'intégration des apprentissages.

En somme, l'approche par compétences inspire non seulement la formation initiale à l'enseignement, mais aussi le développement professionnel continu du personnel enseignant. En effet, les compétences nécessitent une mise à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation. Elles exigent de l'enseignant une réflexion quotidienne sur sa pratique et un souci constant d'amélioration (Defélix, Klarsfeld & Oiry, 2006; Fernagu-Oudet, 2001).

En conclusion, ces différentes perspectives ont bien démontré l'évolution des différentes approches. Elles aident à mieux cerner et délimiter le concept de l'approche par compétences puisque cette approche contribue au développement des compétences professionnelles.

2.3. La définition du concept de développement professionnel

Le développement professionnel a fait l'objet de nombreuses recherches (Day, 1999; Hargreaves & Fullan, 1992; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Les écrits recensés y associent plusieurs expressions pour le définir : formation, perfectionnement ou développement pédagogique, évolution professionnelle ou évolution de carrière, apprentissage continu, croissance professionnelle, développement des compétences, etc. (Boucher & L'hostie, 1997; Glatthorn, 1994; Huberman, 1989a; Lafortune,

Beaudelin & Deslandes, 2001). En ce qui concerne cette recherche, les principales perspectives du concept de développement professionnel sont dégagées.

D'autres auteurs identifient le développement professionnel au développement des compétences (Altet, 1994, 1998, 2001; Anderson, 1973; 1986; Flück, 2001; Kalika, 1998; Perrenoud, 1999b; Presseau, Martineau & Miron, 2002). En enseignement, cette idée s'est traduite par un référentiel de compétences dans la formation à l'enseignement tel que précisé au chapitre I. Le profil de compétences du référentiel de la formation initiale en enseignement devient donc le cadre de référence pour le métier d'enseignant au Québec. Cet esprit amène de nouveaux contextes de formation à l'enseignement qui sont caractérisés par l'approche par compétences. Celle-ci doit non seulement inspirer la formation initiale à l'enseignement, mais aussi le développement professionnel continu du personnel enseignant (MEQ, 2001). En effet, les compétences doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société, de même que du développement de la recherche en éducation. Elles exigent de l'enseignant une réflexion quotidienne sur sa pratique et un souci constant d'amélioration (Defélix, Klarsfeld & Oiry, 2006; Fernagu-Oudet, 2001).

Deux perspectives principales ressortent dans les façons de définir le développement professionnel. D'une part, il est conçu comme un continuum qui commence dès la période de la formation initiale (Altet, 1998; 1996; 2002; Paquay, 2000b; Parent, Corriveau, Savoie-Zajc, Dolbec, Cartier, Toussaint, Laurin & Bonneau, 1999; Pinte, 2004; Théberge, Leblanc & Brabant, 1995). D'autre part, il peut être vu comme un processus de perfectionnement qui fait suite à la formation initiale et qui requiert la mise en place de stratégies de formation continue (Anadón, 1999; Ericsson, 1993; Hargreaves, 1993; Hendricson & Kleffner, 1998).

De plus, nos lectures permettent de constater que le développement professionnel contient une orientation qui nécessite un niveau d'engagement personnel. Le Boterf

(1999), par exemple, ajoute qu'« on ne peut professionnaliser les personnes sauf si elles en ont la motivation et le pouvoir, et si elles trouvent un contexte favorable pour s'engager dans une telle entreprise » (p. 346). Le développement professionnel dépend alors de la propre responsabilisation professionnelle de l'individu.

2.3.1. Une perspective de continuum

Pour certains auteurs, le développement professionnel débute dès l'étape de la préparation à la formation (Becher, 1999; Beckers, 2007, 2008; Campbell, Cignetti, Melenyzer, Nettles & Wyman, 1997; Deschenaux & Roussel, 2010; Wittorski, 2000). Pour eux, la formation initiale ne peut être exclue du développement professionnel. Dans cette perspective, la formation initiale se situe au début d'une série de phases de développement professionnel (Fourez, 1999; Hargreaves, 1993, 1995; Hendricson & Kleffner, 1998; Kelchtemans, 2001; Van Der Heijden & Barbier, 1999). Comme le souligne Fourez (2007), « l'acquisition d'une compétence est progressive et demande du temps suffisant, surtout si des habitudes sont à changer » (p. 12).

Vonk (1988) a distingué sept phases d'évolution professionnelle dont la première est la phase préprofessionnelle ou celle du novice, période liée aux études et à la formation initiale. La seconde est celle du seuil correspondant à la 1^{ère} année d'enseignement. Ensuite, la phase de l'acquisition du métier se situant entre la 2^e et la 7^e année de métier. La quatrième phase est la phase professionnelle, période entre la 7^e et la 14^e année de métier. En milieu de carrière, se situe la cinquième phase, celle de la réorientation personnelle et professionnelle, période généralement de crise professionnelle. Puis, la sixième phase, une deuxième phase professionnelle entre la 17^e et la 25^e année, pour enfin terminer par la septième phase précédant la retraite, celle de l'arrêt progressif.

En somme, pour plusieurs auteurs, le développement professionnel est un continuum faisant suite à la formation initiale (Chown & Last, 1993; Pinte, 2004; Théberge, Leblanc & Brabant, 1995; Vonk, 1988). Mais, ce qu'il faut retenir ici, est que le développement professionnel est vu comme un continuum qui comporte plusieurs phases incluant la formation initiale.

2.3.2. Une perspective de processus

Dans une perspective semblable à la précédente, certains auteurs identifient le développement professionnel comme un processus dynamique et nécessaire pour le professionnel puisque le contexte d'exercice de sa profession est en constante évolution (Blandford, 2000; Craft, 2000; Guskey, 1995; 2000; Guskey & Huberman, 1995; Uwamariya & Mukamurera, 2005). En ce sens, Craft (2000) rappelle le caractère expansif du développement professionnel : « Faced with rapid change, demands for high standards and calls for improving quality, teachers have a need, as never before, to update and improve their skills through professional development » (p. 6).

Ainsi, le développement professionnel est vu comme un processus dans le contexte où les professionnels doivent apprendre durant toute leur vie active (Blackman, 1989; Kelchtermans, 2001; Le Boterf, 2001, 2008; Van Der Heijden & Barbier, 1999). De plus, il désigne fréquemment tout apprentissage réalisé en cours d'exercice de la profession (Day, 1999; Ericsson, 1993; Fullan, 1995; Hargreaves, 1993; Hendricson & Kleffner, 1998; Huberman, 1989a, 1989b). D'ailleurs, Huberman (1989a, 1989b) a identifié cinq phases de la carrière enseignante; la première, celle de l'entrée ou du tâtonnement, la seconde, celle de la stabilisation ou de la consolidation, la troisième, celle de la diversification ou de la remise en question, la quatrième, celle de la sérénité ou de la conservation et, enfin, la cinquième, celle du désengagement.

Plus précisément, la phase de l'entrée ou du tâtonnement est celle correspondant à l'étape de la survie ou de la découverte. Cette première phase est établie de la première à la troisième année d'expérience. Ensuite, vient une période de stabilisation ou de consolidation correspondant à une étape de socialisation professionnelle, d'engagement définitif, d'appartenance à un groupe de pairs et de consolidation des paramètres pédagogiques. Cette phase est caractérisée par une plus grande aisance et une certaine détente. Elle se situe entre la quatrième et la sixième année d'expérience. Puis, vient la phase de la diversification ou de la remise en question. C'est une période où l'on s'attarde aux aberrations du système d'éducation et pour y répondre, on se donne des nouveaux défis personnels, on a de l'ambition, tout pour mettre fin à la peur de la routine. Cette période se vit approximativement entre la septième et la vingt-quatrième année d'expérience. Ensuite, c'est celle de la sérénité ou la conservation. C'est une période où les problèmes sont surmontés, où on est moins soucieux et où on établit une certaine distance affective avec le quotidien de l'enseignement. Cette phase représente aussi une période où l'on se plaint davantage et où l'on est moins enclin aux changements. Elle se vit entre 25-34 ans d'expérience. Et, en fin de carrière, arrive la phase du désengagement où s'installe un repli progressif et sans rancune. On change ses priorités; on consacre du temps à soi et à sa vie sociale. Cette période se situe vers les 35-40 ans de la carrière enseignante.

Certains auteurs mentionnent également l'impossibilité, dans les cadres actuels des formations académiques initiales, d'acquérir toute la formation nécessaire à l'exercice d'une profession avant le début de cet exercice comme tel (Berger, 1988; Bourgeois, 1991; Desjardins, 2000; Featherstone, 1998; Jonnaert, 1993; Knight, 2002; Parent *et al.*, 1999; Perrenoud 2001a; Van der Maren, 1993).

Il faut repenser une organisation de la formation des enseignants dans laquelle le concept de formation permanente préexisterait à la distinction formation initiale [...] Par ailleurs, il faut concevoir la formation continue beaucoup plus comme une intervention sur les

pratiques que comme une formation initiale prolongée (Berger, 1988, p. 79).

Dans ce même sens, d'autres auteurs, par exemple Featherstone (1998), ajoute que plusieurs praticiens critiquent la formation initiale en enseignement en affirmant qu'elle est nettement insuffisante, de là la nécessité d'entreprendre un processus de développement professionnel.

Cette recherche est en lien avec cette perspective et également avec les phases liées au développement de la carrière enseignante développées par Huberman (1989a, 1989b). C'est selon ces phases que la variable indépendante « année d'expérience » a été définie. Cette recherche retient la perspective de processus puisqu'elle ne tient pas compte de la formation initiale et qu'elle veut dresser le portrait des activités qui sont privilégiées par les enseignants en exercice comme tel.

De plus, il est essentiel de préciser que le développement professionnel des enseignants est visé par la formation continue en incluant la transformation de deux éléments, soit le développement des compétences professionnelles et celui de l'identité professionnelle (Barbier, Chaix & Demailly, 1994). Dans le programme de formation en enseignement, les compétences à développer sont définies de manière précise et évaluées en stage mais les composantes de l'identité professionnelle se manifestent plus difficilement par des comportements observables et elles sont souvent présumées être développées. De plus, l'identité professionnelle commence à se développer avant même l'entrée en carrière et se poursuit tout au long de celle-ci. Elle peut aussi influencer la décision de s'engager ou non en formation continue puisqu'elle est le résultat d'un processus dynamique d'interactions entre la représentation de soi comme personne et la représentation de la profession et des autres qui l'exercent (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001). Cependant, cette recherche veut dresser un portrait et mesurer l'utilité perçue des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice

dans leur enseignement au quotidien. Elle ne veut pas mesurer l'influence de celles-ci dans la construction de l'identité professionnelle ni déterminer le niveau d'engagement des participants. Il est important de le préciser bien que ces éléments pourraient expliquer certains écarts. C'est pour l'ensemble de ces raisons que seule la visée de transformation des compétences professionnelles a été retenue pour cette recherche.

La figure 2.2 représente la dynamique des visions des différents auteurs en ce qui concerne le développement professionnel : selon un continuum puis selon un processus. Pour cette recherche, la perspective de processus est retenue puisque l'intérêt est mis sur les enseignants en exercice qui ont complété leur formation initiale, ce qui correspond aux phases de la carrière enseignante développées par Huberman (1989b).

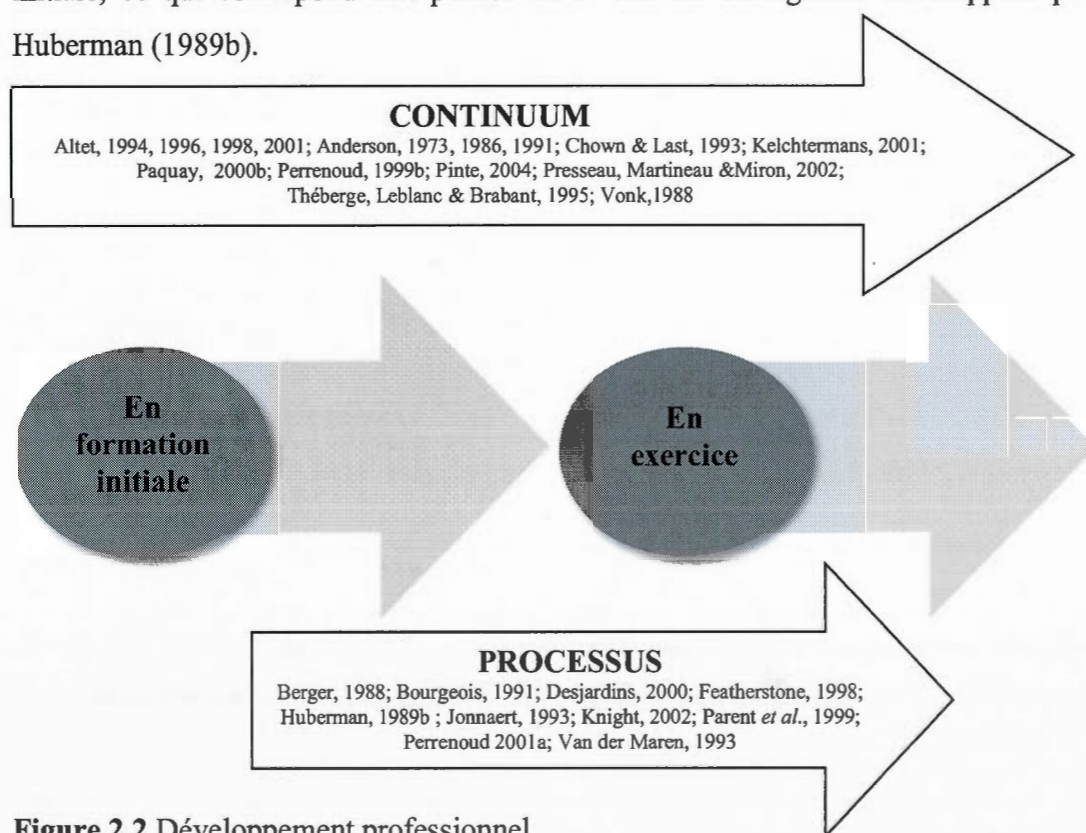


Figure 2.2 Développement professionnel

Le tableau 2.1 suivant symbolise les deux perspectives des phases de l'évolution professionnelle et des phases de la carrière enseignante telles que définies par Vonk (1988) et Huberman (1989b). Vonk (1988) voit le développement professionnel comme un continuum qui débute dès la formation initiale et il a distingué sept phases de l'évolution de la carrière de l'enseignant qui sont définies dans ce tableau. Huberman (1989b) présente le développement professionnel comme étant un processus qui débute dès la première année de l'exercice du métier comme tel et il distingue cinq phases de la carrière enseignante qui sont décrites dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1
Phases du développement professionnel

	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989b) Phases de la carrière enseignante	
CONTINUUM	Phase préprofessionnelle ou novice Période liée aux études et à la formation initiale		PROCESSUS
	Phase du seuil <i>1^{re} année d'enseignement</i> Période liée à la préoccupation d'être accepté dans le monde de l'enseignement Phase d'acquisition <i>Entre la 2^e et 7^e année du métier</i> Période sur l'acquisition des compétences pour enseigner Phase professionnelle <i>Entre la 7^e et la 14^e année du métier</i> Période de plaisir à montrer son savoir-faire	Phase de l'entrée ou du tâtonnement <i>1^{re} à la 3^e année d'expérience</i> Période de survie et de découverte Phase de la stabilisation ou de la consolidation <i>Entre la 4^e et la 6^e année d'expérience</i> Période de socialisation professionnelle, d'engagement définitif, d'appartenance (aisance et détente)	
	Phase de réorientation <i>Milieu de carrière</i> Période généralement de crise professionnelle Deuxième phase professionnelle <i>Entre la 17^e et la 25^e année du métier</i> Période axée sur le choix des méthodes de travail	Phase de la diversification ou remise en question <i>Entre la 7^e et la 24^e année d'expérience</i> Période où l'on s'attarde aux aberrations du système, pleine d'ambitions et de nouveaux défis	

Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Huberman (1989b) Phases de la carrière enseignante
Phase de l'arrêt progressif <i>Précédant la retraite</i> Période de considération des besoins personnels et de réduction du rythme de travail	Phase de la sérénité ou de la conservation <i>Entre la 25^e et 34^e année d'expérience</i> Période de plaintes et moins encline aux changements et distance affective Phase du désengagement <i>Entre la 35^e et la 40^e année d'expérience</i> Période de repli progressif et sans rancune, les priorités sont sociales et personnelles

2.3.3. Une orientation d'engagement

D'autres études mentionnent que le développement des compétences demande une forme d'implication et d'engagement affectif de l'individu (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000; Donnay & Dreyfus, 1999; Elliot, 1991a; Lafranchise, 2010; Le Boterf, 1999, 2009; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Le niveau d'engagement à cet égard peut expliciter certains écarts remarqués dans le développement professionnel (Louis *et al.*, 1995).

Le développement professionnel [...] qui provoque des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique apparaît aussi comme un processus de modification selon lequel l'enseignant sort progressivement de son isolement pour s'engager dans une démarche [...] (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 144).

Cet engagement est en lien avec le principe d'autorégulation personnelle, impliquant une posture d'auto-observation, d'auto-analyse et d'expérimentation (Butler, 2005; Charlier, 2000; 2001; Craft, 2000; Day, 1999; Perrenoud, 2001b; Woods, 1994). Les enseignants d'aujourd'hui sont forcés de s'engager de plus en plus dans leur apprentissage à vie, pour répondre aux attentes générales, [...] et ancrer leur pratique [...] (Butler, 2005, p. 56).

Cet engagement de soi consiste à s'impliquer librement pour demeurer motivé et retirer de son travail une forme de satisfaction et d'épanouissement (Hensley, 2002; Kelchtemans, 2001; Maulding, 2002). Donc, le développement professionnel suppose un investissement de soi (Leik, Owens & Tallman, 1999) par une prise en charge personnelle de son développement professionnel (Lemoine, 2002, 2009; Perrenoud, 1993, 2000). Dans cette perspective d'autonomie professionnelle, le professionnel est placé « dans une posture différente de celle qu'il est amené à adopter en formation «classique», en ce sens d'une part, qu'il lui est restitué la responsabilité de l'évolution de ses compétences » (Donnay & Dreyfus, 1999, p. 126).

C'est cette prise en charge qui détermine les raisons pour lesquelles l'individu entreprend son processus d'apprentissage (Donnay & Dreyfus, 1999; Mathevet & De Saint-Germain, 1999; Parlier, 1999). Le développement professionnel dépend alors de la responsabilisation professionnelle de l'individu (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

2.3.4. Les activités liées au développement professionnel

Les activités pratiquées par les enseignants qui s'engagent dans leur développement professionnel peuvent être variées. Des auteurs ont souligné que les enseignants peuvent assister à un colloque, à des conférences, suivre un cours, faire des lectures ou encore se former sur le tas, par essais et erreurs, ou cumuler des expériences et essayer de nouvelles techniques (Batal, 1997; Bélair, 2001; Glaser, 1987; Wittorski, 2000).

Il existe des façons différentes d'acquérir des compétences: par l'éducation et la formation continue, qui peut prendre des formes multiples (cours, stages, tutorat ou «coaching», autoformation, formation-action, conférences, etc.); à travers l'expérience personnelle et professionnelle, c'est-à-dire par la réalisation concrète d'activités ou de tâches. On parle, dans ce cas, de compétences « expérientielles » (Batal, 1997, p. 158-159).

D'autres ajoutent la réflexion, l'analyse des pratiques et l'autocritique personnelle comme activités de développement professionnel (Batal, 1997; Wittorski, 2004). Certains ont mentionné la dimension collective en précisant que la concertation, la collaboration, les stages, le tutorat, la formation par des collègues ou des professionnels, la consultation de ceux-ci ainsi que la participation à un projet de recherche peuvent faire partie des activités de développement professionnel (Altet, 1996, 1997; Bélair, 2001; Parent *et al.*, 1999).

À la suite de nos lectures, un constat se dégage : des auteurs ont tenté de classifier les activités ou pratiques de développement professionnel (Le Boterf, 2001, 2008; Parent *et al.*, 1999; Presseau, Martineau & Miron, 2002; Toupin, 1995; Wittorski, 2000). Par exemple, Wittorski (2007) a proposé six voies de développement professionnel. Ces voies font référence à la logique de l'action et de la réflexion dans le développement professionnel. Les deux premières voies incluent le développement de l'expérience à caractère réflexif au moment de l'action ou lors de sa mise en œuvre. La première correspond à une situation connue de l'enseignant demandant l'ajustement habituel dans le processus de l'action et la seconde, à une situation inédite mettant en question les façons de faire habituelles.

La troisième voie est davantage centrée sur la logique de la réflexion après l'action qui transforme l'acte en expérience mentalisée. Elle consiste en une formalisation de ses propres pratiques pour en dégager des modèles à reproduire et elle est à caractère rétrospectif.

La quatrième voie est à caractère anticipatif de changement puisqu'elle demande à l'enseignant de réfléchir avant l'action sur la mise en œuvre d'une nouvelle pratique. La cinquième voie contient la dimension de collégialité et repose sur la nécessité, pour le développement professionnel, d'un partage des connaissances ou des processus. Enfin, la sixième voie fait appel à une logique de l'intégration ou de l'assimilation. Cette voie fait davantage référence à la dimension intrinsèque du

développement, car elle fait référence à toute situation où l'enseignant est en période d'autoformation ou en situation d'apprentissage avant l'utilisation de ces nouveaux savoirs en contexte de classe.

Ces six voies représentent bien toute la logique du développement professionnel. Cependant, cette classification rend difficile la catégorisation de tous les types d'activités liées au développement professionnel recensées dans les écrits sans y avoir préalablement fait une analyse précise de ce qui est investi par chacune de ces activités de formation continue.

À la suite des lectures, il est pertinent de relever que l'objet de recherche de la thèse de Guillemette (2006) a poursuivi un objectif précis en lien avec nos préoccupations. Cette thèse a analysé et dégagé les voies du développement professionnel utilisées par les enseignants en référence à ces mêmes auteurs. Guillemette (2006) identifie quatre grandes voies de développement professionnel. Il précise également que ces différentes voies se présentent souvent comme différentes dimensions qui se retrouvent en simultanéité dans les expériences concrètes de développement professionnel.

La première voie est celle de l'exploitation de ressources internes. Guillemette (2006) indique que, pour plusieurs auteurs (Le Boterf, 2001; Parent *et al.*, 1999; Presseau, Martineau & Miron, 2002; Toupin, 1995; Wittorski, 2000), le développement professionnel présente une dimension interne où il s'agit de mobiliser, dans l'exercice de la profession, ses connaissances et ses compétences acquises dans un contexte de formation initiale ou au cours de l'expérience professionnelle. La théorie du transfert des apprentissages éclaire cette dimension de mobilisation des ressources internes en précisant que cette mobilisation implique trois phases : la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation (Frenay, 1996; Perkins & Salomon, 1996; Presseau, 2003; Tardif & Meirieu, 1999).

Guillemette (2006) précise également que le développement professionnel des enseignants peut se faire par l'exploitation des ressources externes. Cette deuxième voie prend diverses formes, notamment la consultation de documents ou de personnes et la participation à des activités de perfectionnement professionnel offertes par diverses institutions de formation. Cette consultation de ressources externes se fait généralement par un processus individuel ou collectif dans le but de résoudre des problèmes (Paquay, 2000b) ou de transformer des pratiques (Savoie-Zajc & Dionne, 2001).

Il mentionne une troisième voie, celle de la pratique réflexive qui est de plus en plus reconnue par les programmes de formation initiale ou continue des enseignants. La théorie développée principalement par Schön (1983; 1994), propose trois types de pratique réflexive : la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action. La réflexion dans l'action est un recul pris en cours d'action pour juger la situation et pour prendre une décision éclairée (Beckers, 2007, 2008). La réflexion sur l'action est essentiellement une démarche d'analyse des pratiques (Barbier, 1996; Calderhead, 1989; Charlier, 2000; Holborn, 1992; Stroobants, 1993). La réflexion pour l'action prend une dimension plus évaluative et régulatrice en fonction de la transformation des pratiques (Aboville, Bernie & Carpentier, 2000; Altet, 2002; Guskey, 2000; Guskey & Huberman, 1995; Paquay & Wagner, 2001; Pastré, 1994).

Enfin, Guillemette (2006) identifie la dimension collégiale comme une quatrième voie de développement professionnel. Il précise que la collégialité se vit en fonction de la complémentarité et de la collaboration (Dussel, 2001; Hargreaves, 1995). La complémentarité stipule généralement la diversité dans la spécialisation disciplinaire. Pour ce qui est de la collaboration, il s'agit d'une participation collective à tout le processus de développement professionnel (planification, réalisation et évaluation). Cette dimension s'inscrit dans le paradigme du socioconstructivisme qui voit les interactions sociales comme jouant un rôle-clé dans toute forme d'apprentissage ou

de développement de compétences (Lebuis, Bednarz & Desgagné, 1995; Little, 2001; Payette, 2009; Tochon, 1989). En ce sens, Dussel rappelle que « dernièrement, on a créé la notion de “ post-professionnels ” qui révèle une transformation du professionnel autonome en un professionnel collégial, en mettant l’accent sur le rôle des enseignants dans les communautés locales et en renforçant le rôle des groupes collectifs dans le développement professionnel des enseignants » (Dussel, 2001, p. 65).

Cette analyse a permis de dégager les divers types d’activités que peuvent emprunter les enseignants en période de développement professionnel et permet la classification des activités dans une voie ou une autre. Ces voies sont davantage liées aux activités comme telles, donc moins aux processus qu’elles impliquent, ce qui correspond à notre perspective. D’ailleurs, toute cette analyse a servi de point d’ancrage à cette thèse afin de dégager des catégories d’activités de développement professionnel identifiées par les enseignants lors de la collecte des données. Cependant, certaines activités de développement professionnel contiennent simultanément une dimension interne et collégiale, ce qui rend la justification de celle-ci moins explicite. Dans le même sens, certaines activités de développement professionnel contiennent simultanément une dimension externe et collégiale. De plus, la dimension de la pratique réflexive peut se situer à la fois dans la dimension de l’exploitation des ressources internes ou celle de la collégialité.

D’un point de vue praxéologique, comme aucune classification ne correspondait aux besoins de la collecte et de l’analyse de données, cette recherche propose une nouvelle typologie de voies de développement en lien avec les écrits recensés. L’utilisation de cette typologie facilite la classification des activités de développement professionnel. Elle reconnaît la valeur de la pratique réflexive dans tout le processus du développement professionnel par le biais de diverses activités. Les courants des différents auteurs ont été dégagés et la logique de la pratique

réflexive est un élément essentiel et sans équivoque qui contribue au développement professionnel. Elle fait d'ailleurs partie intégrante du processus. Considérant ce lien intrinsèque entre la réflexion et les activités de développement professionnel, cette dimension est implicite et n'est pas considérée comme une catégorie ou une voie de développement puisqu'elle est intégrée dans la majorité des activités demandant l'exploitation ou la mobilisation de ressources internes et externes. Cette idée fait référence aux lectures liées au concept de développement professionnel qui ont montré l'importance de la réflexion constante dans et sur l'action, individuellement ou en communauté de pratique, dans tout le processus de développement professionnel.

Ainsi, dans cette perspective d'inclusion, trois grandes voies de développement professionnel sont identifiées : la dimension interne, la dimension externe et la dimension combinée.

2.3.5. La dimension interne

Pour plusieurs auteurs (Le Boterf, 2008; Parent *et al.*, 1999; Presseau, Martineau & Miron, 2002; Toupin, 1995; Wittorski, 2000), le développement professionnel présente une dimension personnelle et individuelle qui demande de mobiliser et de transférer l'ensemble de nos ressources internes (les connaissances et les compétences acquises) pour formaliser ses propres pratiques et dégager des modèles à reproduire.

Elle inclut le cumul des expériences personnelles, la réflexion demandant l'ajustement habituel dans le processus de l'action et la logique de réflexion après l'action qui transforme l'acte en expérience formalisée. Elle implique les techniques d'essais et erreurs. Elle est à caractère rétrospectif ou prospectif. Elle consiste donc à faire l'analyse de ses pratiques et demande une autocritique personnelle. Cette voie fait également référence à la période d'autoformation où il s'agit, par exemple d'essayer de nouvelles techniques.

2.3.6. La dimension externe

Selon plusieurs auteurs (Hargreaves, 1995; Lebuis, Bednarz & Desgagné, 1995; Paquay, 2000b; Savoie-Zajc & Dionne, 2001), le développement professionnel des enseignants peut se faire par la mobilisation des ressources externes. Cette mobilisation peut être individuelle ou collective, mais dans un but de résolution de problèmes. La mobilisation individuelle peut se traduire par la participation à des colloques, à des conférences, la consultation de documents, la consultation des pairs ou des professionnels, la participation à des formations par les pairs ou les professionnels offertes par diverses institutions. Cette dimension prend également en compte la perspective de collectivité, d'où tout partage d'expertises ou de connaissances est nécessaire au développement professionnel, telles la collaboration à des projets avec l'équipe pédagogique et la mise à profit des interactions sociales.

2.3.7. La dimension combinée

D'autres auteurs ont mentionné que les activités de développement professionnel peuvent avoir en simultanéité une combinaison de la mobilisation des ressources internes et externes (Clement & Vanderberghe, 2000; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Courcy, 2002; Lieberman & McLaughlin, 2000; McLaughlin, 1994; Paquette, 2002; Parent *et al.*, 1999).

Cette dimension demande une mobilisation des ressources internes de l'enseignant tout en étant impliquée dans un processus collectif de développement ou faisant appel à des ressources externes. Cette voie peut se traduire par diverses activités : appartenance à une communauté professionnelle, à un groupe d'analyse, à un groupe de codéveloppement, à la concertation des collègues ou intervenants, à l'accompagnement d'un stagiaire ou à son propre stage et à la participation d'un programme de tutorat ou mentorat. Cette dimension peut également inclure la lecture, la participation à des recherches collaboratives ou tout simplement un moment de

formation où l'enseignant suit un cours de manière libre ou dans un programme de formation ou encore il s'impliquer personnellement dans un processus de recherche.

Le tableau 2.2 suivant résume l'analyse liée aux voies de développement professionnel. Ce tableau définit les voies selon la perspective de trois auteurs tout en démontrant les liens étroits qui existent entre eux, par exemple, la pratique réflexive de Guillemette (2006) qui inclut les quatre premières voies de Wittorski (2007) et la dimension interne de Murray (2014) qui inclut toutes les voies de Wittorski (2007).

Tableau 2.2
Analyse des voies de la professionnalisation

Voies de la professionnalisation		
Wittorski (2007)	Guillemette (2006)	Murray (2014)
Logique de l'action Cette voie insiste sur l'expérience et son caractère réflexif au moment de l'action.	Pratique réflexive La pratique réflexive est de plus en plus reconnue par les programmes de formation initiale ou continue des enseignants.	Dimension interne Cette voie fait référence à la dimension personnelle et individuelle qui demande de mobiliser et de transférer l'ensemble de ses ressources internes (ses connaissances et ses compétences acquises) pour formaliser ses propres pratiques et dégager des modèles à reproduire. Elle consiste à la réflexion demandant l'ajustement habituel dans le processus de l'action et la logique de réflexion après l'action qui transforme l'acte en expérience formalisée. Elle inclut toutes les voies de Wittorski et la voie de la pratique réflexive ainsi que celle de l'exploitation des ressources internes de Guillemette, et ce, puisque la réflexion est interne et qu'elle est présente dans tous ces processus.
Logique de l'intégration/assimilation Cette voie de dimension intrinsèque car elle fait référence à toute situation où l'enseignant réinvestit ses nouveaux savoirs en contexte de classe.	Dimension collégiale Elle se définit par la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action. Elle est incluse dans les quatre premières voies de Wittorski.	
Logique de la réflexion et de l'action Cette voie fait référence à une situation inédite mettant au revers les façons de faire habituelles.	Dimension collégiale Cette voie s'inscrit dans le paradigme du socioconstructivisme visé qui voit les interactions sociales comme jouant un rôle clé dans toute forme d'apprentissage ou de développement de compétences. Elle est incluse dans la voie de la traduction culturelle de Wittorski.	

Voies de la professionnalisation		
Wittorski (2007)	Guillemette (2006)	Murray (2014)
Logique de la réflexion sur l'action Cette voie est centrée sur la logique de réflexion après l'action qui transforme l'acte en expérience mentalisée. Elle consiste en une formalisation de ses propres pratiques pour en dégager des modèles à reproduire et elle est à caractère rétrospectif.	Exploitation des ressources internes Cette voie est une dimension interne où il s'agit de mobiliser et de transférer, dans l'exercice de la profession, ses connaissances et ses compétences acquises dans un contexte de formation initiale ou au cours de l'expérience professionnelle. La théorie du transfert des apprentissages éclaire cette dimension de mobilisation des ressources internes. Cette voie est incluse dans la voie de la logique d'interprétation de Wittorski.	Dimension combinée Cette dimension demande une mobilisation des ressources internes de l'enseignant tout en étant impliquée dans un processus collectif de développement ou faisant appel à des ressources externes. Elle inclut la voie de la traduction culturelle de Wittorski et la voie de la dimension collégiale de Guillemette.
Logique de la réflexion pour l'action Cette voie a un caractère anticipatif de changement puisque qu'elle demande à l'enseignant de réfléchir avant l'action soit, sur la mise en œuvre d'une nouvelle pratique.	Exploitation des ressources externes Cette deuxième voie prend diverses formes, notamment la consultation de ressources externes. Cette consultation de ressources externes se fait généralement par un processus individuel ou collectif dans le but de résoudre des problèmes. Cette voie est en partie incluse dans la voie de la traduction culturelle de Wittorski si cette consultation est à des ressources humaines.	Dimension externe Cette dimension demande une mobilisation des ressources externes. Cette mobilisation peut être individuelle ou collective, mais dans un but de résolution de problèmes. Cette dimension prend également en compte la perspective de collectivité d'où tout partage d'expertises. Elle inclut la voie de la traduction culturelle de Wittorski ainsi que la voie de l'exploitation des ressources externes et celle de la dimension collégiale de Guillemette.
Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action Cette voie fait référence à la dimension de collégialité d'où un partage ou un transfert de connaissances ou de processus sont nécessaires au développement professionnel.		

2.4. Les objectifs de recherche

L'analyse des concepts a permis de délimiter l'objet de recherche. Les objectifs poursuivis sont donc ici présentés. Cette recherche poursuit un objectif général, celui de dresser un portrait comparatif des activités ou pratiques de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire. Elle poursuit quatre objectifs spécifiques :

- Répertorier et analyser les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice.
- Comparer ces activités de développement professionnel selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement.
- Mesurer l'utilité perçue par les enseignants de ces activités dans le cadre de leur enseignement au quotidien.
- Comparer cette utilité perçue selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement.

Enfin, ce chapitre a permis de fournir un certain éclairage sur les différents concepts abordés pour cette recherche et de définir les objectifs poursuivis. Le prochain chapitre fait la description de la méthodologie privilégiée en vue de l'atteinte de ces objectifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur l'approche méthodologique utilisée dans le cadre de cette recherche, soit l'approche quantitative avec un devis de méthodologie d'enquête.

La première partie traite du type de recherche qui a été privilégiée. Puis, la seconde partie fait la description de la population à l'étude et de la méthode de sélection des participants. Dans un troisième temps, ce chapitre traite des instruments de collecte des données et de la validation de ceux-ci. Puis, finalement, la méthode d'analyse des données de même que des considérations éthiques inhérentes à cette étude sont détaillées.

3.1. Le type de recherche privilégiée

Afin de cibler le meilleur choix méthodologique permettant d'atteindre les objectifs de cette étude, une analyse des différentes recherches portant sur l'objet d'étude, soit le développement des compétences professionnelles, a été réalisée. Plusieurs recherches portant sur le développement professionnel chez les enseignants ont été recensées. Ces recherches font d'ailleurs partie intégrante du cadre conceptuel. La grande majorité de celles-ci utilisent l'approche qualitative avec ses différentes techniques (Anderson, 1973; 1986; Becher, 1999; Campbell *et al.*, 1997; Day, 1999; Fourez, 1999; Guskey, 1995; 2000; Hargreaves, 1993; 1995; Hendricson & Kleffner, 1998; Kelchtermans, 2001; Lafortune *et al.*, 2001; Van Der Heijden & Barbier, 1999). Ces approches utilisent un petit nombre de participants et ont permis de mieux

comprendre le phénomène du développement professionnel et analyser les pratiques. Des recherches théoriques ont également étudié cet objet (Altet & Fabre, 1994; Durand, 1996; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008; Orange, 2006; Wittorski, 2000). Elles ont fait la recension des diverses théories existantes et permis une réflexion sur la validité de celles-ci. De plus, elles ont analysé les diverses conceptions afin de mieux soutenir le développement professionnel. Peu de recherches quantitatives ont été recensées sur cet objet, une consistait à une étude exploratoire afin de recenser des besoins liés aux communautés de développement professionnel (Daele & Charlier, 2004) et l'autre a été menée en France afin de connaître la perception du développement professionnel, et ce, pour une large population d'enseignants en formation initiale et à la première année d'affectation (Buhot & Cosnefroy, 2011).

Cependant, dans cette étude, il était essentiel d'avoir une large population afin de pouvoir dresser un portrait comparatif des activités privilégiées chez les enseignants pour développer leurs compétences professionnelles. Des recherches qualitatives (Guillemette, 2006; Huberman, 1989b; Vonk, 1988) ont permis de faire émerger ainsi que de cerner les différents types ou catégories d'activités liées au développement professionnel ou encore de cibler les différentes phases et dimensions en période de développement professionnel. De plus, les différentes techniques de l'approche qualitative ont permis de mieux comprendre le phénomène du développement professionnel. Cette recherche vise à dresser un portrait différencié des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice en fonction de diverses variables, et ce, tout en portant une attention particulière à l'utilité perçue de ces activités par les enseignants. La recherche quantitative et son devis d'enquête ont permis de répondre à ces objectifs.

Depuis près d'une dizaine d'années, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'il existe au moins deux grandes approches de recherche en éducation. En général, ces

deux approches sont connues sous les appellations de recherche qualitative et de recherche quantitative (Krathwohl, 2009; Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999; Vandenberghe, 2006). Le choix entre ces approches résulte de l'analyse des objectifs visés par la recherche (Mucchielli, 2006; Trudel & Gilbert, 2000). L'approche quantitative et son devis d'enquête a été privilégiée puisqu'elle répond efficacement aux questions et aux objectifs de cette recherche en plus d'être en lien avec les choix méthodologiques, procéduraux et techniques et les outils d'analyse (Grenon & Viau, 1996, 2005, 2007).

De plus, ce type d'approche a permis d'étudier des individus, en tant que groupe afin de décrire, comparer, répertorier, analyser et interpréter les éléments afférents à notre enquête (Cohen, Manion & Morisson, 2008). L'enquête a aussi pu permettre de dresser le portrait des activités de période de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice. Ainsi, l'amélioration des offres d'activités et le rehaussement de la valeur accordée au développement professionnel par les enseignants sont visés (Boudreault, 2004; Grenon & Viau, 1996, 2005, 2007). L'enquête a été utile pour recueillir des informations factuelles, des données sur les perceptions des enseignants quant à l'utilité des activités dans leur enseignement au quotidien et sur les comportements quant aux activités de développement professionnel qu'ils privilégient (Weisberg, Krosnick & Browen, 1996).

Cette étude a donc reposé sur la réalisation d'une enquête qui a demandé la construction de modèles descriptifs via un protocole rigoureux de collecte et d'analyse des résultats. Un portrait comparatif des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice, en contexte préscolaire, primaire et secondaire a été dressé selon diverses variables par les données de l'enquête et les analyses statistiques (Alonzo, 2006).

Cependant, certaines limites sont liées à ce type d'enquête qui est de caractère ponctuel, dans le sens où les résultats engendrés sont statiques, fixés dans un moment donné, période de l'enquête, soit en 2011, et qu'ils ne peuvent attester des modifications dans le temps.

3.2. La démarche de la recherche

Très tôt dans la démarche, il a été essentiel de préciser les concepts-clés de façon à les rendre observables et mesurables dans une perspective opératoire et à les rendre compréhensibles dans le contexte de la recherche. Une clarification des concepts a été nécessaire, car certains termes auraient pu avoir des significations différentes selon les milieux. À partir de ces concepts, des indicateurs mesurables ont été isolés et sont devenus des variables (Howell, 1998; Simard, 1996, 2011).

Dans le processus de cette enquête, la population à l'étude a été ciblée et déterminée tout en maintenant une bonne représentativité. Les stratégies et l'outil de collecte des données ont été élaborés pour cette recherche (Boudreault, 2004; Colin, Lavoie, Delisle, Montreuil & Payette, 1995; Gauthier, 2009; Grenon & Viau, 1996; Simard, 1996; Trudel et Antonius, 1991). La collecte des données dans cette méthodologie d'enquête a compris l'élaboration de l'instrument de collecte (le questionnaire), la vérification, la mise à l'essai et le peaufinage ainsi que la passation de celui-ci (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

La dernière étape de cette enquête a été l'analyse et l'interprétation des résultats. Elle a consisté à comparer les données obtenues en lien avec les questions initiales afin de faire ressortir les corrélations ou relations existantes (Caracelli & Greene, 1993). Les données ont été saisies à l'aide de diverses fonctionnalités informatiques à partir de modèles prédéfinis et ont ensuite été présentées sous forme de tableaux et de graphiques (Howell, 1998; Van der Maren, 1996). De plus, l'analyse a été poussée

jusqu'à tenter la généralisation des données pour les enseignants de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Creswell, 2002, 2003; Marchand, 2007).

3.3. La population à l'étude

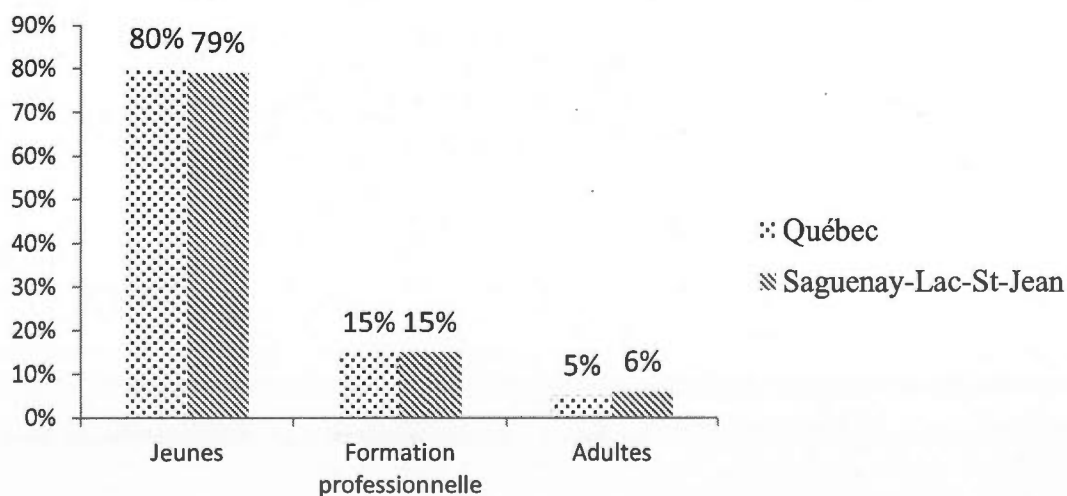
Dans ce projet de recherche, la population à l'étude est constituée d'enseignants en exercice, ayant complété leur formation initiale (tenant compte de la perspective indiquée dans le cadre conceptuel), exerçant au Saguenay-Lac-Saint-Jean, de divers nombres d'années d'expérience (selon les phases d'Huberman, 1989b), de genre masculin et féminin, de plusieurs ordres d'enseignement (préscolaire, primaire, et secondaire) et des 20 divers champs d'enseignement considérés par la convention collective en éducation de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2010) (adaptation scolaire, préscolaire, primaire, anglais, musique, français, éducation physique, etc.).

Cependant, la formation professionnelle n'a pas été retenue pour cette recherche car, malgré une formation inspirée d'un référentiel de douze compétences, dans la réalité, nombreux sont les enseignants en formation professionnelle qui ont été formés dans leur métier respectif, qui enseignent depuis plusieurs années au secondaire et qui poursuivent en même temps leurs études de formation initiale en enseignement (Balleux, 2006; MEQ, 1995). Ces enseignants ont déjà de l'expérience dans leur travail enseignant même s'ils n'ont pas terminé leur formation initiale en enseignement. Ainsi, leur formation pédagogique « initiale » sert de formation « continue » ou de développement professionnel (Balleux, 2006; Gagnon, 2008). La situation de ces enseignants est donc très différente de celle des enseignants œuvrant aux services éducatifs pour les jeunes. C'est pour cette raison que ces enseignants sont exclus de l'enquête; l'interprétation des résultats provenant de ces enseignants pourrait compromettre les comparaisons possibles avec les autres enseignants ciblés. Dans le même sens, les enseignants œuvrant aux services éducatifs pour les adultes

n'ont pas été retenus pour la présente recherche puisque cette formation n'est pas encadrée par le même régime pédagogique que l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. La nature et les objectifs des services éducatifs sont différents ainsi que le cadre général d'organisation (L.R.Q., c.1-13.3a, 447).

Les prochaines figures (3.1 à 3.4) comparent la représentativité de la population à l'étude, soit le personnel enseignant de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean avec celle du Québec.

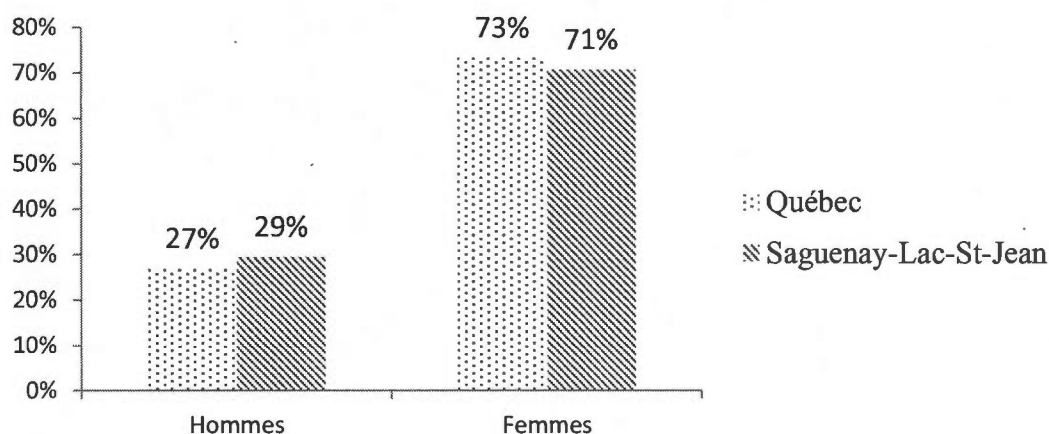
La figure 3.1 indique que 80 % des enseignants du Québec exercent aux services éducatifs pour les jeunes, que 15 % des enseignants exercent au secteur de la formation professionnelle et que 5 % est aux services éducatifs pour les adultes. Ces proportions sont similaires à celles observées au Saguenay-Lac-Saint-Jean où 79 % des enseignants exercent aux services éducatifs pour les jeunes, 15 % des enseignants exercent au secteur de la formation professionnelle et 6 % est aux services éducatifs pour les adultes.



Source : Direction régionale du MELS 2010

Figure 3.1 Répartition des membres du personnel enseignant selon le secteur d'enseignement

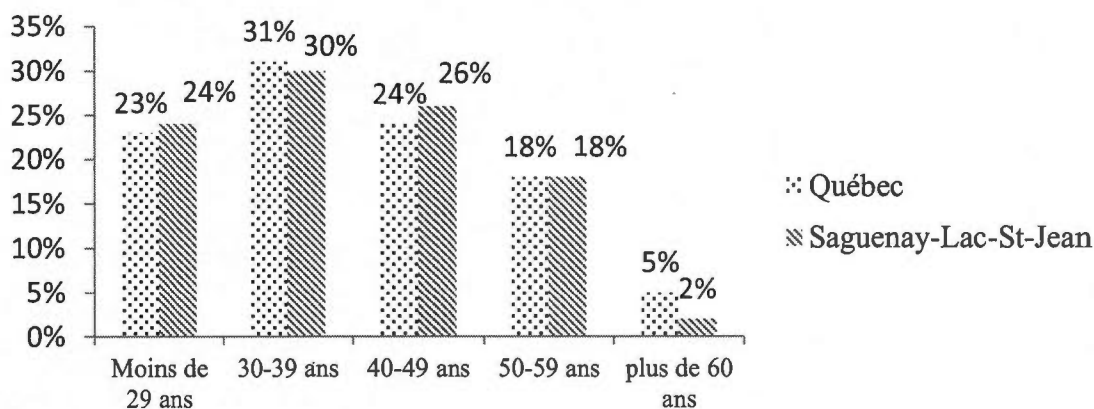
La figure 3.2 indique qu'une proportion de 73 % du personnel enseignant au Québec est féminine et que 27 % est masculine. Cette proportion est similaire à celle observée au Saguenay–Lac-Saint-Jean dont une proportion de 71 % du personnel enseignant est féminine et 29 % est masculine.



Source : Direction régionale du MELs 2010

Figure 3.2 Répartition du personnel enseignant selon le genre

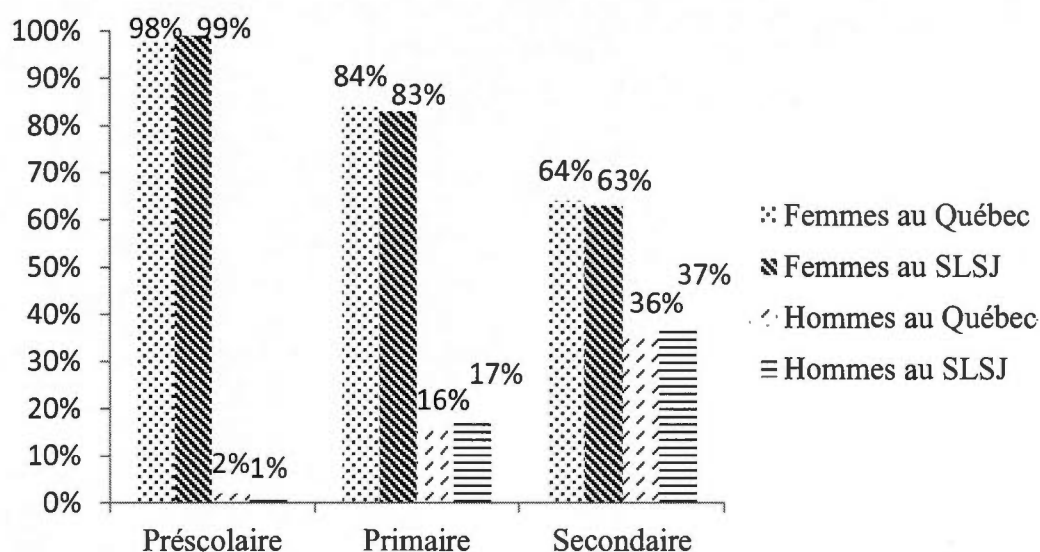
La figure 3.3 indique que 23 % des enseignants du Québec sont âgés de moins de 29 ans, 31 % ont entre 30 et 39 ans, 24 % entre 40 et 49 ans, 18 % se situent entre 50 et 59 ans et 5 % ont plus de 60 ans. Cette proportion est également représentative de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean qui affiche que 24 % des enseignants sont âgés de moins de 29 ans, 30 % entre 30 et 39 ans, 26 % se situent entre 40 et 49 ans, 18 % entre 50 et 59 ans et 2 % ont plus de 60 ans.



Source : Direction régionale du MELs 2010

Figure 3.3 Répartition du personnel enseignant selon les groupes d'âge

La figure 3.4 indique qu'au Québec, au préscolaire, on retrouve 98 % des enseignants féminins et 2 % masculins. De plus, les données indiquent qu'au primaire on retrouve 84 % d'enseignantes et 16 % d'enseignants et qu'au secondaire, on retrouve 64 % de femmes et 36 % d'hommes. Cette proportion est similaire aux données observées pour la population enseignante du Saguenay-Lac-Saint-Jean puisqu'au préscolaire, on retrouve 99 % de femmes et 1 % d'hommes. De plus, les données indiquent qu'au primaire 83 % sont des enseignantes et 17 % sont des enseignants et au secondaire, 63 % des enseignants sont féminins et 37 % sont masculins.



Source : Direction régionale du MELS 2010

Figure 3.4 Répartition du personnel enseignant selon le genre et les ordres d'enseignement

Cependant, aucune donnée spécifique n'est disponible en fonction de la répartition par champ d'enseignement.

3.4. La sélection des participants

La méthode d'échantillonnage (Boudreault, 2004; Gauthier, 2009; Grenon et Viau, 1996; Trudel et Antonius, 1991) privilégiée pour le recrutement des participants de l'enquête n'est pas aléatoire puisque tous les enseignants parmi les divers établissements scolaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean ont été invités à participer à l'enquête. La sélection a été limitée aux enseignants de la région parce que cette région englobe quatre commissions scolaires dans lesquelles on retrouve 98 écoles primaires et 19 écoles secondaires et qu'elle embauche 3 273 enseignants considérés à temps plein ou non. Ce large échantillon, de même que sa grande accessibilité, assure le caractère représentatif des répondants (figures 3.1 à 3.4).

La stratégie privilégiée a été de prendre contact avec les responsables des différentes instances patronales et syndicales régionales et d'explicitier les buts et objectifs de la recherche afin d'obtenir leur collaboration. Les quatre directrices des services éducatifs des commissions scolaires ont été rencontrées lors d'une séance du conseil d'administration du consortium régional de recherche en éducation. Le consortium est une table régionale interordre où la chercheure est un membre. La chercheure a donc demandé la collaboration des instances patronales pour acheminer électroniquement aux enseignants du préscolaire, primaire et secondaire de leur commission scolaire une invitation à répondre au questionnaire en ligne ainsi que le feuillet d'information en pièce jointe (voir appendice A). De plus, de manière à rejoindre le plus d'enseignants possible, la chercheure a communiqué avec les responsables des quatre syndicats de la région pour obtenir leur collaboration pour sélectionner des participants volontaires. Plusieurs stratégies de recrutement ont été analysées. La stratégie retenue consistait à inviter la chercheure à présenter sa recherche lors d'une rencontre d'information adressée aux délégués syndicaux, et ce, pour chacune des commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. La chercheure s'est présentée à quatre rencontres et 201 enseignants de la région ont été rencontrés et informés des objectifs poursuivis par la recherche. La chercheure leur a fourni le feuillet d'information et une copie en version papier du questionnaire, leur expliquant que leur participation était tout à fait sur une base volontaire et leur garantissant le respect de la confidentialité des données. Dans cette rencontre, la chercheure s'adressait aux enseignants du préscolaire, primaire et secondaire et leur demandait de transmettre le feuillet d'information à leurs collègues enseignants de chacune de leur école respective et de les inviter à participer à la recherche en répondant au questionnaire.

Ainsi, les délégués syndicaux de chacun des établissements ont été mis à contribution et ont transmis (de main à main) les feuillets d'information à tous les enseignants de leurs écoles respectives ainsi que les informations relatives à l'accès au questionnaire

en deux supports (électronique en ligne et papier) et toutes autres directives pertinentes afin de remplir le questionnaire. En tout temps, les enseignants ont été libres d'y répondre ou non. Cette stratégie utilisée et cette option de répondre au questionnaire en ligne ou en support papier a permis de limiter les biais possibles et de s'assurer que les enseignants ayant répondu ne soient pas seulement ceux possédant une habileté avec la technologie.

Ensuite, les représentants des syndicats ont fait une autre sollicitation en acheminant aux enseignants délégués un communiqué (bulletin) électronique, accompagné du feuillet d'information, les invitant à répondre au questionnaire électronique en ligne.

Une relance a également été réalisée pour assurer une meilleure participation et donc une meilleure représentativité plus fidèle de l'échantillon.

Une fois complété, le questionnaire sur support papier a été déposé dans une enveloppe individuelle scellée et remise à chacun des délégués syndicaux qui ont transmis par la poste, les enveloppes reçues à la chercheuse, au total quatre enveloppes ont été reçues. Le questionnaire électronique en ligne a été transmis directement par le répondant, et ce, sans possibilité d'identifier l'identité et la provenance de l'expéditeur grâce à un logiciel qui ne compile que les réponses obtenues. Les participants ont été assurés de l'anonymat et de la non-traçabilité.

Enfin, l'ensemble des données est conservé dans le bureau de la chercheuse dans un classeur sous clé, dont seule la chercheuse possède la clé.

3.5. L'instrument de collecte

Aucun instrument de mesure en lien avec les questions de recherche n'a été répertorié dans les écrits consultés. L'instrument a donc été développé spécifiquement pour cette enquête. Il s'agit du questionnaire construit à partir des objectifs de recherche et du cadre conceptuel. Les données ont été recueillies en fonction des différentes

activités ou pratiques de développement professionnel en lien avec le cadre conceptuel et les compétences du référentiel de la formation en enseignement. Le questionnaire élaboré repose donc sur des questions construites à partir du cadre conceptuel et des études recensées. La passation du questionnaire a été d'une durée de 15 à 30 minutes.

3.6. Le questionnaire

L'instrument de collecte privilégié pour cette recherche est le questionnaire structuré autoadministré puisqu'il est un instrument largement utilisé et utile pour la collecte de données d'enquête et qu'il peut être administré sans la présence du chercheur (Blais & Durand, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2008; McLean, 2006; Wilson, 1986). Cependant, il a été contrôlé pour l'élaboration, la mise à l'essai et le peaufinage. Ce questionnaire a été élaboré à partir d'un outil électronique, un logiciel d'enquête en ligne « Lime Survey 1.91+ », ce qui a permis de compiler les données et de les transférer dans un logiciel d'analyse quantitative. Ce questionnaire contient des questions précises qui ont été préalablement définies en fonction des compétences du référentiel de la formation en enseignement (MEQ, 2001) et des activités ou stratégies déployées en période de développement professionnel de même qu'une section d'information générale et sociodémographique permettant de faire une analyse en fonction de différentes variables.

Le questionnaire a permis de trouver des réponses aux questions de recherche et l'analyse des données, d'établir des relations ou de faire certaines corrélations ou comparaisons en fonction des différentes variables isolées.

Le questionnaire en format électronique ou sur support papier a été autoadministré. Ce type d'instrument était le plus approprié compte tenu des questions et objectifs de la recherche et du nombre des variables à isoler (Cohen, Manion & Morrison, 2008;

Mayer et Ouellet, 1991). Le questionnaire contient des questions fermées avec échelle d'évaluation de type fréquence et à choix multiples.

Le questionnaire débute avec une partie permettant de mettre la recherche dans son contexte, de donner quelques directives précises pour le compléter, de fournir des précisions sur le respect de la confidentialité. Il contient également une fonction permettant aux répondants de manifester son accord pour participer à l'enquête. Il comporte trois sections dont la première est d'ordre d'information générale et sociodémographique afin d'identifier certaines variables. La seconde section est liée aux types d'activités ou pratiques utilisées quant à la fréquence, aux buts poursuivis en lien avec le profil de compétences du référentiel de la formation en enseignement et à leur utilité perçue dans la classe au quotidien.

3.7. La validation des instruments

Dans cette recherche, le questionnaire a été préexpérimenté. Tout d'abord, avant la préexpérimentation, les questions du questionnaire ont été validées auprès de chercheurs universitaires. Ensuite, l'instrument a été analysé par des experts en matière d'enquête du Groupe d'Étude des Conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES) qui est un organisme dédié à la recherche en sciences sociales appliquées rattaché au Cégep de Jonquière ainsi que par le comité de recherche doctorale. L'enquête a débuté par une préexpérimentation du questionnaire; un prétest a été effectué auprès d'enseignants volontaires des trois ordres d'enseignement correspondant. Ce prétest correspondait à une enquête préliminaire avec six enseignants auprès desquels le questionnaire d'enquête a été administré. Ensuite, un questionnaire à questions ouvertes a été complété auprès de ceux-ci afin de recueillir les commentaires et suggestions et afin de vérifier le niveau de compréhension des questions, pour s'assurer de la clarté et de la facilité à répondre au questionnaire de l'enquête. À la suite des commentaires reçus, l'instrument d'enquête a été peaufiné,

notamment en clarifiant certains énoncés. Finalement, après avoir fait des modifications mineures, une deuxième mise à l'essai a été faite par les mêmes enseignants, ce qui a mené à la version finale du questionnaire.

3.8. Les méthodes d'analyse des données

Les données ont été pondérées selon le genre et l'ordre d'enseignement afin d'être représentatives de la population effective pour pallier à certains écarts possibles. Un plan de dépouillement a également été fait, c'est-à-dire une matrice a été créée avec le logiciel SPSS avant, ce qui a permis de tester le questionnaire afin de vérifier s'il permettrait de répondre aux objectifs visés.

Comme la cueillette des données a été réalisée à l'aide du logiciel d'enquête en ligne, les données recueillies ont ensuite pu être traitées à l'aide du logiciel SPSS 17.0. Les diverses étapes de manipulation des données et d'analyse de résultats ont été faites à partir des perspectives d'analyse quantitatives de différents auteurs (Antonius, 2003; Ouellét & Baillargeon, 2004). Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon, celui-ci a été pondéré selon l'ordre d'enseignement et le genre. La pondération des données a consisté à accorder un coefficient de pondération, c'est-à-dire un certain poids, à chacun des répondants de l'échantillon généré. L'objectif premier de la pondération est de corriger la représentativité de l'échantillon en fonction de certaines variables clés, l'ordre d'enseignement et le genre, dans notre cas, afin d'être en mesure d'extrapoler les résultats de l'enquête à la population plus large ou pour éviter qu'une certaine catégorie de répondants soit « surreprésentée ».

3.9. Les définitions des variables

Les variables à mesurer ont été définies selon le sens recherché pour le contexte de cette étude et le sens reconnu par la communauté enseignante, telles qu'elles sont définies à l'appendice B. Dans cet appendice, les variables dépendantes et

indépendantes sont identifiées ainsi que leur niveau de mesure. Elles sont aussi identifiées par le numéro de question leur correspondant dans le questionnaire pour un repérage plus facile.

3.10. Les analyses statistiques univariées et bivariées

L'analyse univariée se fait à l'aide de mesures statistiques descriptives, telles la distribution de fréquences ainsi que les pourcentages (Trudel & Antonius, 1991). Les pourcentages ont été la mesure de tendance centrale utilisée dans cette recherche. Ils ont permis d'établir des faits mais sans les expliquer. Le principal avantage de l'usage des pourcentages, c'est qu'ils facilitent les comparaisons ou relations entre les proportions correspondantes (Trudel & Antonius 1991, p. 49). Cette analyse univariée a permis de répondre aux objectifs 1 et 3 de la recherche.

L'analyse bivariée est faite à l'aide du tableau de contingence pour permettre une analyse explicative, dans une certaine mesure, entre les données obtenues. La statistique du Khi-Deux (X^2) est utilisée pour tester l'indépendance. Le coefficient de Cramer a permis de mesurer le niveau de lien observé. Cette analyse bivariée a répondu aux objectifs 2 et 4 de la recherche.

3.11. Les considérations éthiques

Rappelons que plusieurs précautions d'ordre éthique ont été prises dans ce projet de recherche. Il faut d'abord mentionner que cette étude satisfait à tous les critères requis par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, tel qu'officialisé par le certificat d'éthique numéro d'approbation : CER-11-172-06.15, émis pour cette recherche (appendice C).

Elle comporte un risque minimal. Selon l'énoncé de la politique des Trois-Conseils (CRSH, CRSNG et IRSC) : *Éthique de la recherche avec des êtres humains* (publiée

en 1998, modifiée en 2005 et en 2010), de façon générale, lorsque les participants ne peuvent être identifiés, le consentement libre et éclairé peut être fait de manière écrite ou verbale tout en respectant certains principes de la recherche. Les participants ont reçu un feuillet d'information décrivant le but de la recherche, l'identité du chercheur, la nature de leur participation, la description des méthodes de recherche utilisées, les modalités de confidentialité prévues, la diffusion des résultats, les délais relatifs avant la destruction des données primaires ainsi qu'une description des avantages et des inconvénients de la participation à la recherche. Toutes ces informations ont été données afin de permettre aux participants de faire un choix éclairé quant à leur participation. La chercheuse a garanti également aux sujets qu'ils étaient libres de participer au projet ou de s'en retirer en tout temps, que leur participation est volontaire et qu'un éventuel refus d'y participer n'entraînera aucun préjudice. Tous les participants à ce projet se sont engagés dans cette démarche sur une base volontaire.

Finalement, les données recueillies par les questionnaires seront détruites une fois leur analyse et la diffusion scientifique complétées, soit cinq ans après la passation du questionnaire.

La méthodologie ayant été décrite dans les pages précédentes, la prochaine partie, le chapitre IV, en expose les résultats.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre fait état des données recueillies à partir du questionnaire d'enquête rempli par 220 enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Ces données quantitatives permettent de répondre aux quatre objectifs spécifiques de la recherche :

- Répertorier et analyser les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice.
- Comparer ces activités de développement professionnel selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement.
- Mesurer l'utilité perçue par les enseignants de ces activités dans le cadre de leur enseignement au quotidien.
- Comparer cette utilité perçue selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement.

Selon la stratégie détaillée au chapitre III, un questionnaire électronique (appendice D) a été envoyé à tous les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire exerçant aux services éducatifs pour les jeunes au Saguenay–Lac-Saint-Jean considérés à temps plein ou non (N = 3 273) dans les statistiques de la Direction régionale du MELS (2010). De ce nombre, 220 enseignants ont répondu au

questionnaire sur une base volontaire, dont 118 ont opté pour la version en ligne et deux pour la version papier, ce total correspond à un taux de réponse de 6,7 %.

Rappelons que la cueillette des données a été réalisée à l'aide du logiciel de sondage en ligne Lime Survey 1,91+ et que les données recueillies ont ensuite été traitées à l'aide du logiciel SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Dans le présent chapitre, des analyses univariées et bivariées ont été réalisées. Les résultats sont présentés à partir de tableaux et de figures. Pour les activités de développement professionnel privilégiées ainsi que pour l'utilité perçue de ces dernières, des tests statistiques du Khi-deux permettent de déterminer les caractéristiques pour lesquelles les différents sous-groupes (ordre d'enseignement, genre, expérience, champ d'enseignement) se distinguent au seuil de 5 (Amyotte, 2011; Simard, 2011).

4.1. Les caractéristiques des participants

Afin d'assurer la confidentialité et l'anonymat des réponses, le questionnaire autoadministré ne comportait aucune question qui permettait d'identifier un participant en particulier. Toutefois, certaines questions ont permis de broser un portrait général des caractéristiques des répondants. Rappelons que les variables utilisées dans le cadre de cette recherche ont été présentées au chapitre III.

Le tableau 4.1 indique que 54 % des enseignants répondants proviennent du primaire, 40 % du secondaire et 6 % de préscolaire. Cette répartition est la même que celle que l'on observe pour l'ensemble des enseignants du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ), puisque la base de données a été pondérée selon cette caractéristique et détaillée au chapitre III.

Tableau 4.1
Répartition des répondants selon l'ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Répondants
Préscolaire	6 %
Primaire	54 %
Secondaire	40 %

Le tableau 4.2 indique que 76 % des répondants sont des femmes et 24 % sont des hommes. Encore une fois, les données ont été pondérées selon le genre afin d'accorder la même valeur au genre que la population réelle.

Tableau 4.2
Répartition des répondants selon le genre

Genre	Répondants
Femmes	76 %
Hommes	24 %

Au tableau 4.3, les champs d'enseignement ont été regroupés par discipline dû au nombre de participants peu élevé afin de respecter les considérations éthiques et de confidentialité, c'est-à-dire lorsque le nombre d'enseignants répondants était inférieur à 10, et ce, tout en demeurant le plus représentatif possible. Les champs de l'adaptation scolaire, de l'anglais et d'éducation physique et à la santé sont présents aux ordres primaire et secondaire. Les autres champs (arts plastiques, musique, éthique et culture religieuse, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et environnement économique contemporain) ont été regroupés dans la catégorie autre, et ce, dû à leur bas taux de répondants. Une proportion de 15 % des répondants

proviennent du champ de l'adaptation scolaire, 5 % du préscolaire régulier, 40 % du primaire régulier, 11 % des mathématique, science et technologie, 6 % du français langue d'enseignement au secondaire, 7 % de l'anglais langue seconde, 6 % de l'éducation physique et à la santé et 10 % des autres champs.

On observe également que chez les répondants qui proviennent du champ de l'adaptation scolaire, 27 sont des femmes et 7 des hommes. Au préscolaire régulier, 11 sont des femmes tandis qu'au primaire régulier, 78 sont des femmes et 11 sont des hommes. En mathématiques, sciences et technologies, 11 sont des hommes et 14 sont des femmes. Puis, en français langue d'enseignement au secondaire, 12 sont des femmes et il y a un homme. En anglais langue seconde, 11 sont des femmes et 4 sont des hommes. Les répondants du champ de l'éducation physique et à la santé sont majoritairement des hommes puisqu'on y retrouve 11 hommes et 2 femmes. Et, enfin, les champs regroupés dans « autres » totalisent 10 répondants hommes et 12 femmes.

Tableau 4.3
Répartition des répondants selon le champ d'enseignement et le genre

Champs d'enseignement	Genre		Participant (<i>n</i> = 220)	
	Homme (<i>n</i> = 53)	Femme (<i>n</i> = 167)		
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	%
Adaptation scolaire	7	27	34	15
Préscolaire régulier	0	11	11	5
Primaire régulier	9	78	87	40
Anglais langue seconde	4	11	15	7
Éducation physique et à la santé	11	2	13	6
Français	1	12	13	6
Mathématique, science et technologie	11	14	25	11
Autres (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.)	10	12	22	10

Le tableau 4.4 présente la distribution des participants selon les phases de la carrière enseignante d'Huberman. Ainsi, on constate que 69 % des enseignants répondants possèdent de 7 à 24 années d'expérience et sont dans la phase de la diversification identifiée par Huberman (1989b). Une proportion de 15 % des répondants est dans la phase de conservation, phase caractérisée par 25 à 34 années d'expérience, 9 % ont de 4 à 6 années d'expérience (phase de la consolidation) et 7 % sont dans la phase du tâtonnement avec de 1 à 3 ans d'expérience. Aucun répondant n'est dans la phase du désengagement.

Tableau 4.4
Répartition des enseignants selon le nombre d'années d'expérience et selon les phases de la carrière enseignante d'Huberman (1989b)

Phase	Répondants
1 à 3 ans – phase du tâtonnement	7 %
4 à 6 ans – phase de la consolidation	9 %
7 à 24 ans – phase de la diversification	69 %
25 à 34 ans – phase de la conservation	15 %
35 à 40 ans – phase du désengagement	0 %

4.2. Les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants

Les questions 1 à 15 dans la deuxième partie du questionnaire concernent les activités de développement professionnel. Pour faciliter la passation du questionnaire par les répondants ainsi que la compréhension des résultats, des regroupements ont été faits lors de l'élaboration des questions. Le tableau 4.5 présente le regroupement des activités de développement professionnel selon leur dimension respective. Rappelons que la dimension interne (DI) fait appel à la mobilisation interne de l'individu pour

qu'il formalise ses pratiques et dégage des modèles à reproduire. La dimension externe (DE) se traduit par la mobilisation des ressources externes de l'individu individuelles ou collectives. Quant à la dimension combinée (DC), elle demande à l'individu de mobiliser simultanément les ressources internes et externes.

Tableau 4.5
Activités de développement professionnel regroupées selon leurs dimensions

DIMENSION INTERNE (DI)	DIMENSION EXTERNE (DE)	DIMENSION COMBINÉE (DC)
<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement • S'autocritiquer personnellement ou analyser ses pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Assister à des colloques ou des conférences • Collaborer à des projets avec l'équipe enseignante • Consulter des documents ou ouvrages de références • Consulter des professionnels • Participer à une formation donnée par les pairs ou par les professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre un cours • Se concerter entre collègues ou intervenants • Accompagner un stagiaire • Participer à un programme de tutorat ou mentorat • Faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel • Participer à un groupe d'analyse ou à une communauté professionnelle ou à un groupe de codéveloppement • Participer à des recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe • S'impliquer personnellement dans un processus de recherche dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat

Suite aux analyses, le tableau 4.6 présente les activités de développement professionnel qui sont pratiquées par les enseignants. Plus spécifiquement, les activités pratiquées « souvent et parfois » par plus de 80,6 % des répondants sont : l'application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI) (95,5 %), les formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE) (92,9 %), les lectures d'intérêt professionnel (DC) (89,3 %), l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI) (88,6 %), la consultation d'ouvrages de référence (DE) (87,0 %), la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante (DE) (85,9 %) et la consultation des professionnels (DE) (83,0 %). Parmi les sept activités privilégiées, deux sont de la dimension interne (DI), quatre de la dimension externe (DE) et une de la dimension combinée (DC).

D'autres activités sont privilégiées par les enseignants et pratiquées « souvent et parfois » dans une proportion qui varie de 80,6 % à 59,0 % : assister à des colloques ou des conférences (DE) (80,6 %), se concerter entre collègues ou intervenants (DC) (74,9 %) et accompagnement de stagiaires (DC) (59,0 %). De celles-ci, deux font appel à la dimension combinée et une à la dimension externe.

Cependant, d'autres activités semblent moins obtenir la faveur des répondants. Plus de 75 % des répondants ont dit ne jamais appliquer certaines activités : suivre des cours dans un établissement reconnu (75,2 %), participer à des recherches collaboratives ou actions menées par des chercheurs externes (76,6 %), participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement ou à une communauté professionnelle (82,4 %), participer à un programme de tutorat ou de mentorat (82,8 %) et mener des recherches dans le cadre d'une maîtrise, d'un doctorat ou d'un programme court crédité (90 %). Parmi les cinq activités les moins pratiquées par les enseignants, toutes sont de la dimension combinée (DC).

Tableau 4.6
Fréquence des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants

Activités		Fréquence		
		Souvent %	Parfois %	Jamais %
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	(DI)	49,1	46,4	4,5
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE)	16,0	76,9	7,1
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC)	29,2	60,1	10,7
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	(DI)	51,0	37,6	11,4
Ouvrages de référence	(DE)	28,4	58,6	13,0
Projets avec l'équipe enseignante	(DE)	29,4	56,5	14,1
Consultation de professionnels	(DE)	23,4	59,6	17,0
Colloques ou conférences	(DE)	7,0	73,6	19,4
Concertation entre collègues ou intervenants	(DC)	30,3	44,6	25,2
Accompagnement de stagiaires	(DC)	26,1	32,9	41,0
Cours suivi dans un établissement reconnu	(DC)	7,1	17,7	75,2
Recherches collaboratives ou actions menées par un chercheur externe	(DC)	2,0	21,4	76,6
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement	(DC)	3,2	14,3	82,5
Programme de tutorat ou de mentorat	(DC)	4,0	13,2	82,8
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	(DC)	2,7	7,3	90,0

Au tableau 4.7, les résultats démontrent qu'il n'y aucune différence statistiquement significative selon le genre pour six des dix activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants. Cependant, il existe quelques différences statistiquement significatives en faveur des femmes. Ces dernières s'observent pour les activités suivantes : mise en application de nouvelles techniques (DI) ($X^2 = 12,1$, $p = 0,001$). En effet, 98,2 % des femmes ont indiqué pratiquer la mise en application de nouvelles techniques alors que 86,8 % des hommes mentionne la pratiquer. Les femmes participent davantage à des formations offertes par les pairs ou les professionnels (DE) ($X^2 = 9,8$, $p = 0,002$) comparativement aux hommes (95,8 % des femmes et 83 % des hommes). Elles disent consulter des professionnels (DE) ($X^2 = 4,6$, $p = 0,032$) plus souvent que les hommes (86,2 % des femmes et 73,6 % des hommes) et elles (79, 2%) se concertent (DC) ($X^2 = 7,5$, $p = 0,006$) davantage entre collègues que les hommes (60, 4 %).

Parmi ces quatre activités, une est de la dimension interne, une de la dimension combinée et deux de la dimension externe.

Tableau 4.7
 Activités de développement professionnel privilégiées selon le genre en ordre décroissant

Activités		Homme (n = 53) %	Femme (n = 167) %	Total (n = 220) %	X ²
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	(DI)	86,8	98,2	95,5	12,1**
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE)	83,0	95,8	92,7	9,8**
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC)	92,5	88,0	89,1	0,8
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	(DI)	86,8	89,2	88,6	0,2
Ouvrages de référence	(DE)	80,8	89,2	87,2	2,5
Projets avec l'équipe enseignante	(DE)	81,1	87,4	85,9	1,3
Consultation de professionnels	(DE)	73,6	86,2	83,2	4,6*
Colloques ou conférences	(DE)	75,5	82,0	80,5	1,10
Concertation entre collègues ou intervenants	(DC)	60,4	79,2	74,7	7,5**
Accompagnement de stagiaires	(DC)	60,4	58,7	59,1	0,5
Cours suivi dans un établissement reconnu	(DC)	26,4	24,6	25,0	0,1
Recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe	(DC)	24,5	23,4	23,6	0,3
Programme de tutorat ou de mentorat	(DC)	15,1	18,0	17,3	0,2
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement	(DC)	13,2	18,6	17,3	0,8
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	(DC)	9,4	10,2	10,0	0,3

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Au tableau 4.8, les résultats démontrent qu'il n'y aucune différence statistiquement significative selon l'ordre d'enseignement pour 11 des 15 activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants. Cependant, il existe quelques différences statistiquement significatives pour certaines activités. Les enseignants du préscolaire privilégient davantage les activités suivantes : l'accompagnement de stagiaires (DC) ($X^2 = 10,6, p = 0,005$) et la consultation de professionnels (DE) ($X^2 = 6,9, p = 0,031$). En effet, 83,3 % des enseignants du préscolaire ont dit accompagner des stagiaires alors que 65,5 % des enseignants du primaire et 46,6 % des enseignants du secondaire disent pratiquer cette activité. La consultation de professionnels est également privilégiée par les enseignants du préscolaire puisque 91,7 % disent consulter des professionnels alors que 88,2 % des enseignants du primaire et 75,0 % des enseignants du secondaire disent pratiquer cette activité.

Les enseignants du primaire privilégient l'activité suivante : la participation à des formations offertes par les pairs (DE) ($X^2 = 6,3, p = 0,044$). En effet, 96,6 % des enseignants du primaire disent participer à des formations offertes par les pairs tandis que 87,5 % des enseignants du secondaire disent y participer.

Les enseignants du secondaire privilégient la participation à des programmes de tutorat ou de mentorat (DC) ($X^2 = 13,4, p = 0,001$) ainsi 28,1 % des enseignants du secondaire disent participer à des programmes de tutorat ou de mentorat alors que 10,9 % des enseignants du primaire et aucun des enseignants du préscolaire ne mentionnent participer à ce type d'activité.

Parmi ces quatre activités deux font appel à la dimension combinée, soit l'accompagnement de stagiaires et la participation à des programmes de tutorat ou de mentorat et deux à la dimension externe, soit la consultation de professionnels et la participation à des formations offertes par les pairs.

Tableau 4.8
 Activités de développement professionnel privilégiées selon l'ordre d'enseignement

Activités		Ordre d'enseignement			Total (n = 220) % (n)	χ²
		Précolaire (n = 13) % (n)	Primaire (n = 119) % (n)	Secondaire (n = 88) % (n)		
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	(DI)	91,7 (11)	98,3 (117)	93,2 (82)	95,9 (210)	3,9
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE)	92,3 (12)	96,6 (115)	87,5 (77)	92,7 (204)	6,3*
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC)	84,6 (11)	89,1 (106)	90,9 (80)	89,5 (197)	0,5
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	(DI)	100 (13)	87,4 (104)	88,8 (79)	88,7 (196)	1,9
Ouvrages de référence	(DE)	92,3 (12)	85,7 (102)	87,5 (77)	86,8 (191)	0,5
Projets avec l'équipe enseignante	(DE)	84,6 (11)	89,9 (107)	79,8 (71)	85,5 (189)	4,2
Consultation de professionnels	(DE)	91,7 (11)	88,2 (105)	75,0 (66)	83,1 (182)	6,9*
Colloques ou conférences	(DE)	84,6 (11)	77,3 (92)	84,1 (74)	80,5 (177)	1,6
Concertation entre collègues ou intervenants	(DC)	66,7 (8)	77,3 (92)	72,7 (64)	74,9 (164)	1,0
Accompagnement de stagiaires	(DC)	83,3 (10)	65,5 (78)	46,6 (41)	58,9 (129)	10,6**
Cours suivi dans un établissement reconnu	(DC)	15,4 (2)	26,9 (32)	23,9 (21)	25,0 (55)	0,9
Recherches collaboratives ou action	(DC)	30,8 (4)	23,5 (28)	22,7 (20)	23,6 (52)	0,4

Activités	Ordre d'enseignement				χ^2
		Précolaire (n = 13) % (n)	Primaire (n = 119) % (n)	Secondaire (n = 88) % (n)	Total (n = 220) % (n)
menées par un chercheur externe					
Programme de tutorat ou de mentorat	(DC)	0,0 (0)	10,9 (13)	28,1 (25)	17,2 (38)
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement	(DC)	8,3 (1)	17,6 (21)	18,2 (16)	17,4 (38)
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	(DC)	8,3 (1)	8,4 (10)	12,4 (11)	10,0 (22)

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Au tableau 4.9, les résultats démontrent qu'il n'y aucune différence statistiquement significative selon l'année d'expérience pour dix des 15 activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants et entre certaines phases de la carrière développées par Huberman (1989b) et détaillées dans le cadre conceptuel. Cependant, il existe des différences statistiquement significatives pour certaines activités en fonction du nombre d'année d'expérience. Les enseignants de 25 à 34 ans d'expérience, phase de la conservation, privilégient les activités suivantes : l'accompagnement de stagiaires (DC) ($X^2 = 31,9, p = 0,0001$) et la participation à des projets avec l'équipe enseignante (DE) ($X^2 = 10,9, p = 0,012$). En effet, 80,0 % de ces enseignants disent accompagner des stagiaires alors que l'on retrouve moins de 64,0 % pour les autres regroupements d'années d'expérience et 13,3 % pour les enseignants de 1 à 3 ans d'années d'expérience. De plus, 97,3 % des enseignants de 25 à 34 ans d'expérience, participent à des projets avec l'équipe enseignante tandis que 66,7 % des enseignants de 1 à 3 années d'expérience et 73,7 % des enseignants de 4 à 6 années d'expérience disent participer à cette activité.

Les enseignants dans la phase de la diversification, de 7 à 24 ans d'expérience, privilégient l'activité suivante : la participation à des programmes de tutorat (DC) ($X^2 = 9,5, p = 0,023$). En effet, 21, 9 % de ces enseignants disent participer à des programmes de tutorat alors que qu'aucun enseignant de 1 à 3 années d'expérience et 4 à 6 années d'expérience disent y participer.

Les enseignants dans la phase de l'entrée ou du tâtonnement, de 1 à 3 années d'expérience, disent mener des recherches (DC) ($X^2 = 9,3, p = 0,026$). En effet, 26,7 % de ces enseignants privilégient davantage cette activité pour leur développement professionnel tandis que 5,3 % des enseignants de 4 à 6 ans d'expérience et aucun des enseignants de 25 à 34 ans ne disent en mener.

Parmi ces quatre activités, trois font appel à la dimension combinée, soit accompagner des stagiaires, participer à des programmes de tutorat et mener des

recherches, et une à la dimension externe, soit participer à des projets avec l'équipe enseignante.

D'un autre côté, les résultats démontrent que certaines activités semblent moins pratiquées par les enseignants, telles que suivre des cours dans un établissement reconnu (DC) (moins de 34 % par regroupement d'années d'expérience), participer à des recherches collaboratives ou actions menées par des chercheurs externes (DC) (moins de 26 % par regroupement d'années d'expérience), participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement ou à une communauté professionnelle (DC) (moins de 22 % par regroupement d'années d'expérience). Ces trois activités sont de la dimension combinée.

Tableau 4.9
 Activités de développement professionnel privilégiées selon le nombre d'années d'expérience

Activités	Nombre d'années d'expérience					χ^2
	1 à 3 (n = 15) % (n)	4 à 6 (n = 19) % (n)	7 à 24 (n = 151) % (n)	25 à 34 (n = 35) % (n)	Total ³ (n = 220) % (n)	
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	(DI) 93,3 (14)	100 (19)	94,7 (144)	94,3 (33)	95,0 (210)	1,2
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE) 80,0 (12)	95,0 (19)	93,4 (141)	94,3 (33)	92,8 (205)	3,9
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC) 73,3 (11)	89,5 (17)	90,1 (136)	91,4 (32)	89,1 (196)	4,2
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	(DI) 93,3 (14)	78,9 (15)	89,5 (136)	88,2 (30)	88,6 (195)	2,2
Ouvrages de référence	(DE) 93,3 (14)	84,2 (16)	86,1 (130)	88,6 (31)	86,8 (191)	0,8
Projets avec l'équipe enseignante	(DE) 66,7 (10)	73,7 (14)	87,4 (132)	97,3 (33)	86,3 (189)	10,9*
Consultation de professionnels	(DE) 66,7 (10)	89,5 (17)	82,1 (124)	91,2 (31)	83,1 (182)	5,1*
Colloques ou conférences	(DE) 73,3 (11)	73,7 (14)	80,8 (122)	85,3 (29)	80,4 (176)	1,5

³ Le pourcentage total pour chacune des tranches d'années d'expérience.

Activités	Nombre d'années d'expérience					χ^2
	1 à 3 (n = 15) % (n)	4 à 6 (n = 19) % (n)	7 à 24 (n = 151) % (n)	25 à 34 (n = 35) % (n)	Total ³ (n = 220) % (n)	
Concertation entre collègues ou intervenants	(DC) 53,3 (8)	73,7 (14)	78,8 (119)	70,5 (24)	75,3 (165)	5,3
Accompagnement de stagiaires	(DC) 13,3 (2)	21,1 (4)	63,6 (96)	80,0 (28)	59,1 (130)	31,9***
Cours suivi dans un établissement reconnu	(DC) 33,3 (5)	21,1 (4)	26,5 (40)	17,1 (6)	25,0 (55)	2,0
Recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe	(DC) 13,3 (2)	10,0 (2)	26,4 (40)	22,9 (8)	23,5 (52)	3,6
Programme de tutorat ou de mentorat	(DC) 0,0 (0)	0,0 (0)	21,9 (33)	14,3 (5)	17,3 (38)	9,5*
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement	(DC) 6,7 (1)	21,1 (4)	17,1 (26)	20,6 (7)	17,3 (38)	1,6
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	(DC) 26,7 (4)	5,3 (1)	11,3 (17)	0,0 (0)	10,0 (22)	9,3*

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Au tableau 4.10, les résultats montrent une différence statistiquement significative selon le champ d'enseignement pour neuf des 15 activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants. Il existe des différences statistiquement significatives pour les activités suivantes : la consultation des professionnels (DE) ($X^2 = 23,8, p = 0,001$), la participation à des projets avec l'équipe enseignante (DE) ($X^2 = 29,7, p = 0,0001$), l'application de nouvelles techniques (DI) ($X^2 = 16,0, p = 0,025$), la participation à des formations offertes par les pairs (DE) ($X^2 = 13,3, p = 0,065$), la consultation des ouvrages de références (DE) ($X^2 = 13,1, p = 0,069$), la participation à des programme de tutorat ou de mentorat (DC) ($X^2 = 20,6, p = 0,0001$), la participation à des recherches collaboratives (DC) ($X^2 = 20,6, p = 0,004$), la concertation entre collègues (DC) ($X^2 = 30,3, p = 0,0001$) et l'accompagnement de stagiaires (DC) ($X^2 = 23,6, p = 0,001$).

En effet, 90,9 % des enseignants des champs du préscolaire régulier, 92,0 % du primaire régulier et 91,7 % du français disent consulter des professionnels tandis que 50,0 % des enseignants du champ de l'éducation physique et à la santé disent pratiquer cette activité.

Puis, tous (100 %) les enseignants des champs de l'éducation physique et à la santé et du français disent participer à des formations offertes par les pairs alors que 76,9 % du champ de la mathématique, science et technologie et 86,4 % des autres champs disent participer.

La consultation des ouvrages de référence est pratiquée par 91,2 % des enseignants des champs de l'adaptation scolaire et 100 % du français alors que 60,0 % des enseignants de l'anglais en consultent.

Pour les enseignants des champs du préscolaire régulier 90,9 %, du primaire régulier 95,5 %, de l'éducation physique et à la santé (92,3 %) et du français (100 %) disent

participer à des projets avec l'équipe enseignante tandis que 68,2 % des enseignants des autres champs disent y participer.

Une proportion 98,9 % des enseignants du primaire régulier, 100 % de l'adaptation scolaire et 100 % du français disent appliquer de nouvelles techniques tandis que 80,0 % en anglais disent appliquer cette activité. La concertation entre collègue est pratiquée par 85,3 % des enseignants du champ de l'adaptation scolaire, 100 % du français et 82,8 % du primaire, alors que moins de 50,0 % des enseignants de l'anglais, de l'éducation physique et à la santé et des autres champs disent se concerter.

Ensuite, 54,5 % des autres champs (arts plastiques, de la musique, de l'éthique et culture religieuse et de l'histoire, géographie, etc.) disent participer à des projets de recherche collaboratives ou action menées par un chercheur externe tandis que moins de 30,8 % des autres champs disent pratiquer cette activité.

Enfin, 81,8 % des enseignants du champ du préscolaire régulier disent accompagner des stagiaires alors que 36,4 % de l'adaptation scolaire, 36,0 % de mathématique, science et technologie et 45,5 % de autres champs disent en accompagner. Et 53,8 % des enseignants du champ de français disent participer à un programme de tutorat ou de mentorat, alors que moins de 27 % des enseignants y participent dans tous les autres champs.

Parmi ces neuf activités, quatre sont de la dimension externe, quatre de la dimension combinée et une seule de la dimension interne.

Tableau 4.10
 Activités de développement professionnel privilégiées selon le champ d'enseignement

Activités	Champs d'enseignement								Total (n = 220) %	X ²
	1 (n = 34) %	2 (n = 11) %	3 (n = 87) %	4 (n = 15) %	5 (n = 14) %	6 (n = 13) %	7 (n = 25) %	8 (n = 22) %		
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	(DI) 100	90,9	98,9	80,0	92,3	100	88,5	90,9	95,0	16,0*
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE) 94,1	90,9	95,4	93,3	100	100	76,9	86,4	92,3	13,3*
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC) 94,1	90,9	90,8	71,4	84,6	91,7	88,0	90,9	89,4	6,3
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	(DI) 100	100	83,9	93,3	92,3	92,3	84,0	81,8	88,6	9,9
Ouvrages de référence	(DE) 91,2	90,9	87,4	60,0	85,7	100	80,0	90,9	86,4	13,1*
Projets avec l'équipe enseignante	(DE) 79,4	90,9	95,5	53,3	92,3	100	84,0	68,2	86,0	29,7****
Légende des champs d'enseignement : 1. Adaptation scolaire; 2. Préscolaire régulier; 3. Primaire régulier; 4. Anglais langue seconde; 5. Éducation physique et à la santé; 6. Français; 7. Mathématique, science et technologie; 8. Autres (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.)										

Activités	Champs d'enseignement								Total (n = 220) %	X ²
	1 (n = 34) %	2 (n = 11) %	3 (n = 87) %	4 (n = 15) %	5 (n = 14) %	6 (n = 13) %	7 (n = 25) %	8 (n = 22) %		
Consultation de professionnels	(DE) 85,3	90,9	92,0	86,7	50,0	91,7	69,2	68,2	82,8	23,8**
Colloques ou conférences	(DE) 91,2	81,8	75,9	71,4	92,3	83,3	84,0	77,3	80,7	6,0
Concertation entre collègues ou intervenants	(DC) 85,3	72,7	82,8	46,7	42,9	100	76,0	50,0	74,7	30,3***
Accompagnement de stagiaires	(DC) 36,4	81,8	69,0	73,3	78,6	61,5	36,0	45,5	59,1	23,6**
Cours suivi dans un établissement reconnu	(DC) 23,5	9,1	23,0	7,1	38,5	33,3	19,2	42,9	24,3	9,9
Recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe	(DC) 5,9	20,0	25,3	7,1	28,6	30,8	20,0	54,5	23,7	20,6**
Programme de tutorat ou de mentorat	(DC) 8,8	0,0	11,5	26,7	23,1	53,8	24,0	19,0	16,9	20,6**

Légende des champs d'enseignement : 1. Adaptation scolaire; 2. Préscolaire régulier; 3. Primaire régulier; 4. Anglais langue seconde; 5. Éducation physique et à la santé; 6. Français; 7. Mathématique, science et technologie; 8. Autres (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.)

Activités	Champs d'enseignement								χ^2
	1 (n = 34) %	2 (n = 11) %	3 (n = 87) %	4 (n = 15) %	5 (n = 14) %	6 (n = 13) %	7 (n = 25) %	8 (n = 22) %	
Total									
(n = 220) %									
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement	(DC) 29,4	9,1	11,5	21,4	30,8	33,3	12,0	13,6	17,4 10,7
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	(DC) 11,8	9,1	6,9	0,0	7,7	15,4	12,0	22,7	10,0 7,3

Légende des champs d'enseignement : 1. Adaptation scolaire; 2. Préscolaire régulier; 3. Primaire régulier; 4. Anglais langue seconde; 5. Éducation physique et à la santé; 6. Français; 7. Mathématique, science et technologie; 8. Autres (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.)

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.3. Les buts poursuivis par les activités de développement professionnel

Le tableau 4.11 présente les buts poursuivis par les activités de développement professionnel. Les questions concernant ces buts ont été élaborés en lien avec les douze compétences professionnelles du référentiel de la formation en enseignement qui sont nécessaires à la fonction d'un enseignant (MEQ, 1999).

Tableau 4.11

Buts poursuivis selon les compétences professionnelles du référentiel de la formation en enseignement

Compétence 1	Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle.
Compétence 2	Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit.
Compétence 3	Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique.
Compétence 4	Varier mes stratégies pédagogiques.
Compétence 5	Développer et peaufiner mes outils d'évaluation.
Compétence 6	Améliorer ma gestion de classe.
Compétence 7	Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement.
Compétence 8	Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement.
Compétence 9	Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires.
Compétence 10	Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle.
Compétence 11	M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle.
Compétence 12	Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle.

Les données du tableau 4.12 indiquent que l'ensemble des 15 activités de développement professionnel proposées dans le questionnaire sont utilisées. Ces activités sont pratiquées dans le but de développer les compétences du référentiel de la formation en enseignement. Cependant, il y a un écart quant au nombre moyen d'activités pratiquées et la compétence visée par les activités. Ainsi, les répondants indiquent que les activités privilégiées permettent de développer davantage la compétence 4 (varier les stratégies pédagogiques) avec un nombre moyen de 5 activités sur les 15 proposées pour la développer, puis la compétence 1 (actualiser mes connaissances) avec une moyenne de 4,6 activités, la compétence 7 (adapter mes interventions ou différencier mon enseignement) avec une moyenne de 4,1 activités et la compétence 3 (créer de nouvelles situation d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique) avec une moyenne de 3,9 activités, suivi de près par la compétence 5 (développer ou peaufiner les outils d'évaluation) avec une moyenne de 3,3 activités et la compétence 11 (s'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle) avec une moyenne de 3 activités. Les compétences les moins développées par les activités pratiquées sont les compétences 8 (exploiter davantage les TIC) avec une moyenne de 1,7 activité, la compétence 10 (développer ou poursuivre mon travail en équipe-cycle) avec une moyenne de 1,7 activités, la compétence 12 (développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle) avec une moyenne de 1,5 activité et la compétence 2 (améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral et à l'écrit) avec une moyenne de 0,9 activité.

Tableau 4.12
Activités de développement professionnel privilégiées et le but poursuivi en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement

Activités	Compétences												Total (n)
	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 %	11 %	12 %	
Colloques ou conférences	79,6	5,1	56,0	74,7	43,5	39,6	55,3	35,1	26,2	16,6	40,7	10,7	177
Consultation de professionnels	41,1	50	32,9	53,1	37,0	33,6	56,7	19,2	23,2	17,4	23,8	8,1	183
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	66,6	5,8	50,5	65,9	44,4	37,0	45,6	29,3	26,7	21,1	24,0	8,1	204
Ouvrages de référence	75,7	11,6	47,2	53,9	52,3	23,1	47,1	18,5	10,1	8,9	25,4	10,1	191
Projets avec l'équipe enseignante	23,5	4,1	54,3	52,2	37,1	15,3	32,0	14,6	48,2	47,9	15,2	12,0	188
Application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	25,5	7,4	59,8	83,0	38,1	43,2	60,3	22,8	13,5	9,6	17,4	9,3	209
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	32,9	17,9	18,5	40,5	24,1	46,3	47,0	8,7	7,6	8,4	59,8	22,3	194
Recherches (dans le cadre d'une maîtrise, d'un doctorat ou d'un programme court crédité)	89,4	12,6	24,3	34,2	24,3	8,5	27,4	13,0	14,4	5,3	46,1	27,8	22
Recherches collaboratives ou actions menées par un chercheur externe	51,1	3,5	24,4	26,1	18,5	5,6	23,8	8,5	28,6	10,1	36,5	21,2	51

Activités	Compétences												Total (n)
	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %	8 %	9 %	10 %	11 %	12 %	
Cours dans un établissement reconnu	75,9	13,2	32,7	44,7	27,7	26,7	23,9	18,9	11,4	5,8	51,9	23,4	54
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	84,1	17,1	37,0	51,1	31,9	34,8	40,4	20,9	10,3	7,3	42,2	19,4	195
Accompagnement de stagiaires	22,4	100	28,3	29,6	130	8,4	19,8	9,6	33,1	10,3	42,7	37,5	130
Programme de tutorat ou de mentorat	28,0	11,6	22,6	11,9	19,5	150	15,5	6,2	23,5	20,4	34,1	31,0	37
Concertation entre collègues ou intervenants	27,0	11,9	40,2	48,3	38,0	35,2	48,3	13,9	52,8	49,8	21,0	17,9	165
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement	36,0	9,8	22,9	33,8	32,9	16,9	26,4	5,6	24,6	18,6	45,6	33,5	181
Nombre moyen d'activités pratiquées dans le but de développer chaque compétence	4,6	0,9	3,9	5,0	3,3	2,9	4,1	1,7	2,2	1,7	3,0	1,5	220

4.4. L'utilité des activités dans l'enseignement au quotidien

Pour plusieurs activités, l'utilité perçue ne varie pas selon les variables indépendantes (le genre, l'ordre, le champ d'enseignement et le nombre d'années d'expérience).

Plus précisément, les données du tableau 4.13 indiquent que toutes les activités de développement professionnel pratiquées par les enseignants ont été jugées très utiles et assez utiles par plus de 79 %.

Cependant, certaines activités ont été jugées très utiles par plus de 38,6 % des répondants : la pratique de l'autocritique personnelle (DI) (48,9 %), les recherches personnelles dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC) (42,4 %), la concertation entre collègues ou intervenants (DC) (41,5 %), l'application de nouvelles techniques (DI) (39,4 %) et la participation à des groupes d'analyse des pratiques (DC) (38,6 %), sont les cinq activités perçues comme les plus utiles par les enseignants. Parmi ces activités, trois sont de la dimension combinée et deux de la dimension interne.

Les 15 activités de développement professionnel ont été jugées peu utiles dans des proportions variant de 0,8 % à 20,9 %. Cependant, celles retenant le plus l'attention sont les activités ayant été perçues comme peu utiles par plus de 9,9 % des enseignants. Ainsi, les cinq activités étant perçues comme peu utiles dans l'enseignement au quotidien sont : participer aux recherches actions ou collaboratives menées par un chercheurs externes (DC) (20,9 %), assister à des colloques ou conférences (DE) (12,1 %), faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) (11,0 %) et suivre des cours dans un établissement reconnu (DC) (9,9 %). Bien que l'activité de mener des recherches personnelles dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC) est identifiée parmi les cinq considérées comme très utiles, elle est également considérée comme étant peu utile (12,6 %). Parmi ces activités, quatre sont de la dimension combinée et une de la dimension externe.

Tableau 4.13
Utilité des activités de développement professionnel

Activités	Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁴ %
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI) (n = 194) ⁵	48,9	49,8	1,3
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC) (n = 22)	42,4	45,0	12,6
Concertation entre collègues (DC) (n = 165)	41,5	52,7	5,8
Nouvelles techniques (DI) (n = 209)	39,4	59,7	0,8
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques (DC) (n = 38)	38,6	58,4	3,0
Projets avec l'équipe enseignante (DE) (n = 188)	37,4	58,8	3,8
Cours suivi dans un établissement reconnu (DC) (n = 54)	36,9	53,2	9,9
Programme de tutorat ou de mentorat (DC) (n = 37)	36,1	57,4	6,5
Accompagnement des stagiaires (DC) (n = 130)	35,6	55,6	8,8
Ouvrages de référence (DE) (n = 191)	31,9	59,1	9,0
Consultation de professionnels (DE) (n = 183)	31,5	60,5	8,0
Colloques ou conférences (DE) (n = 177)	28,9	59,0	12,1
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) (n = 195)	28,5	60,5	11,0
Recherches collaboratives ou actions (DC) (n = 51)	22,3	56,8	20,9
Formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE) (n = 204)	22,3	73,1	4,7

⁴ Le choix « Pas utile du tout » a été regroupé avec « Peu utile » puisqu'il a été sélectionné à une seule occasion pour certaines activités uniquement.

⁵ Le n correspond au nombre de participants total qui ont répondu utiliser l'activité.

Au tableau 4.14, les résultats démontrent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative selon le genre pour 11 des 15 activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en ce qui concerne l'utilité perçue de ces activités dans l'enseignement au quotidien. Cependant, il existe une différence statistiquement significative en faveur des femmes pour les activités suivantes : la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante (DE) ($X^2 = 10,0$, $p = 0,007$), la concertation entre collègues (DC) ($X^2 = 4,6$, $p = 0,099$), l'application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI) ($X^2 = 7,5$, $p = 0,024$) et la consultation de professionnels (DE) ($X^2 = 5,7$, $p = 0,058$).

En effet, 43,1 % des femmes perçoivent très utile la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante alors que 18,2 % des hommes la perçoivent très utile. Puis, 40,2 % des femmes trouvent très utile de mettre en application de nouvelles stratégies d'enseignement alors que 35,6 % des hommes la trouvent très utile. Il en est de même pour les activités de la concertation entre collègues et la consultation de professionnels : 43,9 % des femmes trouvent très utile la concertation alors que 32,3 % des hommes disent la trouver très utile et 35,2 % des femmes disent trouver très utile la consultation de professionnels tandis que 17,9 % des hommes vont dans le même sens.

Parmi ces quatre activités, deux sont de la dimension externe (la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante et la consultation de professionnels), une de la dimension interne (l'application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement) et une de la dimension combinée (la concertation entre collègues).

Tableau 4.14
Utilité perçue des activités de développement professionnel selon le genre

Activités	Genre	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁶ %	
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI)	Homme (n = 44)	43,2	54,5	2,3	0,9
	Femme (n = 150)	50,7	48,0	1,3	
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC)	Homme (n = 5)	60,0	40,0	0,0	1,5
	Femme (n = 17)	35,3	47,1	17,6	
Concertation entre collègues (DE)	Homme (n = 31)	32,3	54,8	12,9	4,6*
	Femme (n = 132)	43,9	52,3	3,8	
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI)	Homme (n = 45)	35,6	60,0	4,4	7,5*
	Femme (n = 164)	40,2	59,8	0,0	
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques (DC)	Homme (n = 7)	28,6	71,4	0,0	0,8
	Femme (n = 31)	41,9	54,8	3,2	
Projets avec l'équipe enseignante (DE)	Homme (n = 44)	18,2	79,5	2,3	10,0* *
	Femme (n = 144)	43,1	52,8	4,2	
Cours suivi dans un établissement reconnu (DC)	Homme (n = 13)	46,2	38,5	15,4	1,6
	Femme (n = 40)	35,0	57,5	7,5	

⁶Le choix « Pas utile du tout » a été regroupé avec « Peu utile » puisqu'il a été sélectionné à une seule occasion pour certaines activités uniquement.

Activités	Genre	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁶ %	
Programme de tutorat ou de mentorat (DC)	Homme (n = 7)	57,1	42,9	0,0	1,9
	Femme (n = 29)	31,0	62,1	6,9	
Accompagnement des stagiaires (DC)	Homme (n = 32)	34,4	50,0	15,6	2,1
	Femme (n = 98)	35,7	57,1	7,1	
Ouvrages de référence (DE)	Homme (n = 43)	25,6	58,1	16,3	3,4
	Femme (n = 149)	33,6	59,1	7,4	
Consultation de professionnels (DE)	Homme (n = 39)	17,9	76,9	5,1	5,7*
	Femme (n = 145)	35,2	55,9	90,0	
Colloques ou conférences (DE)	Homme (n = 40)	25,0	60,0	15,0	0,5
	Femme (n = 137)	29,9	58,4	11,7	
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC)	Homme (n = 49)	22,4	65,3	12,2	1,1
	Femme (n = 146)	30,1	58,9	11,0	
Recherches collaboratives ou actions (DC)	Homme (n = 13)	30,8	53,8	15,4	0,7
	Femme (n = 39)	20,5	56,4	23,1	
Formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE)	Homme (n = 44)	15,9	81,8	2,3	2,3
	Femme (n = 160)	23,8	70,6	5,6	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Comme en témoigne le tableau 4.15, les résultats démontrent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative selon l'ordre d'enseignement pour l'ensemble des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en ce qui concerne l'utilité perçue de ces activités dans l'enseignement au quotidien. Elles sont toutes jugées utiles à des fréquences similaires selon l'ordre d'enseignement.

Tableau 4.15
Utilité perçue des activités de développement professionnel selon l'ordre d'enseignement

Activités	Ordre	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile %	
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques	Préscolaire (n = 13)	53,7	38,5	7,7	4,0
	Primaire (n = 102)	50,0	49,0	1,0	
	Secondaire (n = 79)	46,8	51,9	1,3	
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat	Préscolaire (n = 2)	50,0	0,0	50,0	6,9
	Primaire (n = 10)	20,0	70,0	10,0	
	Secondaire (n = 10)	60,0	30,0	10,0	
Concertation entre collègues	Préscolaire (n = 8)	50,0	50,0	0,0	2,4
	Primaire (n = 92)	42,4	53,3	4,3	
	Secondaire (n = 64)	39,1	51,6	9,4	
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	Préscolaire (n = 11)	36,4	63,6	0,0	4,1
	Primaire (n = 116)	37,1	62,	0,0	
	Secondaire (n = 82)	42,7	54,9	2,4	

Activités	Ordre	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile %	
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques (DC)	Préscolaire (n = 1)	0,0	100	0,0	2,1
	Primaire (n = 21)	42,9	57,1	0,0	
	Secondaire (n = 17)	35,3	58,8	5,9	
Projets avec l'équipe enseignante (DE)	Préscolaire (n = 11)	45,5	54,5	0,0	1,5
	Primaire (n = 107)	34,6	61,7	3,7	
	Secondaire (n = 71)	40,8	54,9	4,2	
Cours suivi dans un établissement reconnu (DC)	Préscolaire (n = 1)	100	0,0	0,0	1,8
	Primaire (n = 32)	37,5	53,1	9,4	
	Secondaire (n = 21)	33,3	57,1	9,5	
Programme de tutorat ou de mentorat (DC)	Préscolaire (n = 0)	-	-	-	2,5
	Primaire (n = 12)	25,0	75,0	0,0	
	Secondaire (n = 24)	41,7	50,0	8,3	
Accompagnement des stagiaires (DC)	Préscolaire (n = 10)	50,0	40,0	10,0	5,3
	Primaire (n = 78)	32,1	62,1	5,1	
	Secondaire (n = 42)	38,1	47,6	14,3	
Ouvrages de référence (DE)	Préscolaire (n = 12)	41,7	58,3	0,0	6,1
	Primaire (n = 102)	27,5	65,7	6,9	
	Secondaire (n = 77)	36,4	50,6	13,0	

Activités	Ordre	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile %	
Consultation de professionnels	(DE)	Préscolaire (n=11)	27,3	72,7	0,0
		Primaire (n=105)	32,4	61,0	6,7
		Secondaire (n=67)	31,3	56,7	11,9
Colloques ou conférences	(DE)	Préscolaire (n=11)	45,5	45,5	9,1
		Primaire (n=92)	23,9	67,4	8,7
		Secondaire (n=75)	32,0	50,7	17,3
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC)	Préscolaire (n=11)	27,3	72,7	0,0
		Primaire (n=105)	23,8	61,9	14,3
		Secondaire (n=78)	34,6	57,7	7,7
Recherches collaboratives ou actions	(DC)	Préscolaire (n=4)	25,0	50,0	25,0
		Primaire (n=28)	28,6	50,0	21,4
		Secondaire (n=3)	15,0	70,0	15,0
Formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE)	Préscolaire (n=12)	25,0	75,0	0,0
		Primaire (n=15)	19,1	77,4	3,5
		Secondaire (n=78)	26,9	65,4	7,7

Au tableau 4.16, les résultats indiquent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative selon le champ d'enseignement pour 12 sur 15 des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en ce qui concerne l'utilité perçue de ces activités dans l'enseignement au quotidien. Cependant, il existe

une différence statistiquement significative pour les activités suivantes : les colloques (DE) ($X^2 = 29,8$, $p = 0,008$), l'accompagnement de stagiaires (DC) ($X^2 = 27,6$, $p = 0,016$) et la concertation entre collègues (DC) ($X^2 = 28,4$, $p = 0,013$).

En effet, 50,0 % des enseignants des champs du préscolaire régulier, de l'éducation physique et à la santé et du français disent trouver très utiles les colloques tandis 16,7 % des enseignants au primaire, 28,6 % en mathématique, science et technologie et 32,3 % en adaptation scolaire les trouvent très utiles.

De plus, 50,0 % des enseignants des champs de l'adaptation scolaire et du français et 55,6 % du préscolaire régulier disent que l'accompagnement de stagiaires est une activité de développement professionnel très utile dans leur enseignement au quotidien alors que 18,2 % des enseignants en éducation physique et à la santé, 30,0 % au primaire régulier et 33,3 % des autres champs (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.) trouvent cette activité très utile.

Enfin, 62,1 % des enseignants des champs de l'adaptation scolaire et 50,0 % du préscolaire régulier disent que la concertation entre collègues est très utile dans leur enseignement au quotidien, alors que 15,8 % des enseignants en éducation physique et à la santé et 28,6 % en anglais langue seconde disent trouver très utile celle-ci.

Parmi ces trois activités, deux sont de la dimension combinée et une de la dimension externe.

Tableau 4.16
Utilité perçue des activités de développement professionnel selon le champ
d'enseignement

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI)	Adaptation scolaire (n = 34)	55,9	44,1	0,0	10,9
	Préscolaire régulier (n = 11)	63,6	36,4	0,0	
	Primaire régulier (n = 72)	47,2	51,4	1,4	
	Anglais langue seconde (n = 14)	57,1	42,9	0,0	
	Éducation physique et à la santé (n = 12)	33,3	66,7	0,0	
	Français (n = 12)	66,7	33,3	0,0	
	Mathématique, science et technologie (n = 21)	38,1	61,9	0,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (n = 17)	41,2	52,9	5,9	
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC)	Adaptation scolaire (n = 4)	25,0	75,0	0,0	8,6
	Préscolaire régulier (n = 1)	100	0,0	0,0	
	Primaire régulier (n = 6)	16,7	66,7	16,7	
	Anglais langue seconde (n = 0)	-	-	-	
	Éducation physique et à la santé (n = 1)	100	0,0	0,0	
	Français (n = 2)	50,0	50,0	0,0	

⁷Le choix « Pas utile du tout » a été regroupé avec « Peu utile » puisqu'il a été sélectionné à une seule occasion pour certaines activités uniquement.

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Concertation entre collègues (DC)	Mathématique, science et technologie (n = 3)	33,3	33,3	33,3	28,4*
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (n = 5)	60,0	20,0	20,0	
	Adaptation scolaire (n = 29)	62,1	31,0	6,9	
	Préscolaire régulier (n = 8)	50,0	50,0	0,0	
	Primaire régulier (n = 72)	40,3	56,9	2,8	
	Anglais langue seconde (n = 7)	28,6	42,9	28,6	
	Éducation physique et à la santé (n = 6)	33,3	33,3	33,3	
	Français (n = 13)	46,2	46,2	7,6	
	Mathématique, science et technologie (n = 19)	15,8	78,9	5,3	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (n = 11)	45,5	54,5	0,0	
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI)	Adaptation scolaire (n = 34)	38,2	58,8	2,9	12,3
	Préscolaire régulier (n = 10)	40,0	60,0	0,0	
	Primaire régulier (n = 85)	37,6	62,4	0,0	
	Anglais langue seconde (n = 12)	33,3	58,3	8,3	
	Éducation physique et à la santé (n = 12)	50,0	50,0	0,0	
	Français (n = 13)	46,2	53,8	0,0	

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques (DC)	Mathématique, science et technologie (<i>n</i> = 22)	31,8	68,2	0,0	8,5
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (<i>n</i> = 20)	50,0	50,0	0,0	
	Adaptation scolaire (<i>n</i> = 10)	40,0	50,0	10,0	
	Préscolaire régulier (<i>n</i> = 1)	0,0	100	0,0	
	Primaire régulier (<i>n</i> = 10)	30,0	70,0	0,0	
	Anglais langue seconde (<i>n</i> = 3)	66,7	33,3	0,0	
	Éducation physique et à la santé (<i>n</i> = 4)	25,0	75,0	0,0	
	Français (<i>n</i> = 4)	50,0	50,0	0,0	
	Mathématique, science et technologie (<i>n</i> = 3)	0,0	100	0,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (<i>n</i> = 3)	66,7	33,3	0,0	
Projets avec l'équipe enseignante (DE)	Adaptation scolaire (<i>n</i> = 28)	53,6	42,9	3,6	13,5
	Préscolaire régulier (<i>n</i> = 9)	44,4	55,6	0,0	
	Primaire régulier (<i>n</i> = 83)	36,1	60,2	3,6	
	Anglais langue seconde (<i>n</i> = 8)	12,5	87,5	0,0	
	Éducation physique et à la santé (<i>n</i> = 12)	8,3	83,3	8,3	
	Français (<i>n</i> = 13)	46,2	46,2	7,7	

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Cours suivi dans un établissement reconnu (DC)	Mathématique, science et technologie ($n = 21$)	38,1	61,9	0,0	16,9
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 15$)	33,3	60,0	6,7	
	Adaptation scolaire ($n = 8$)	62,5	25,0	12,5	
	Préscolaire régulier ($n = 1$)	100	0,0	0,0	
	Primaire régulier ($n = 20$)	25,0	70,0	5,0	
	Anglais langue seconde ($n = 1$)	0,0	100	0,0	
	Éducation physique et à la santé ($n = 5$)	60,0	20,0	20,0	
	Français ($n = 4$)	25,0	50,0	25,0	
	Mathématique, science et technologie ($n = 5$)	0,0	100	0,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 9$)	55,6	33,3	11,1	
Programme de tutorat ou de mentorat (DC)	Adaptation scolaire ($n = 3$)	33,3	33,3	33,3	17,9
	Préscolaire régulier ($n = 0$)	-	-	-	
	Primaire régulier ($n = 9$)	22,2	77,8	0,0	
	Anglais langue seconde ($n = 4$)	75,0	25,0	0,0	
	Éducation physique et à la santé ($n = 3$)	33,3	66,7	0,0	
	Français ($n = 7$)	28,6	71,4	0,0	
	Mathématique, science et technologie ($n = 6$)	16,7	83,3	0,0	

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Accompagnement des stagiaires (DC)	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (n = 4)	75,0	0,0	25,0	27,6*
	Adaptation scolaire (n = 12)	50,0	25,0	25,0	
	Préscolaire régulier (n = 9)	55,6	33,3	11,1	
	Primaire régulier (n = 60)	30,0	66,7	3,3	
	Anglais langue seconde (n = 11)	36,4	27,3	36,4	
	Éducation physique et à la santé (n = 11)	18,2	63,6	18,2	
	Français (n = 8)	50,0	50,0	0,0	
	Mathématique, science et technologie (n = 9)	33,3	66,7	0,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) (n = 10)	40,0	60,0	0,0	
	Adaptation scolaire (n = 32)	18,8	71,9	9,4	
Ouvrages de référence (DE)	Préscolaire régulier (n = 10)	50,0	50,0	0,0	17,3
	Primaire régulier (n = 76)	30,3	60,5	9,2	
	Anglais langue seconde (n = 9)	22,2	66,7	11,1	
	Éducation physique et à la santé (n = 11)	27,3	72,7	0,0	
	Français (n = 13)	38,5	53,8	7,7	
	Mathématique, science et technologie (n = 21)	33,3	61,9	4,8	

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Consultation de professionnels (DE)	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 20$)	55,0	25,0	20,0	20,1
	Adaptation scolaire ($n = 29$)	55,2	41,4	3,4	
	Préscolaire régulier ($n = 10$)	30,0	70,0	0,0	
	Primaire régulier ($n = 80$)	27,5	65,0	7,5	
	Anglais langue seconde ($n = 12$)	16,7	58,3	25,0	
	Éducation physique et à la santé ($n = 7$)	28,6	71,4	0,0	
	Français ($n = 12$)	33,3	50,0	16,7	
	Mathématique, science et technologie ($n = 79$)	23,5	76,5	0,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 14$)	28,6	57,0	14,3	
	Adaptation scolaire ($n = 31$)	32,3	54,8	12,9	
Colloques ou conférences (DE)	Préscolaire régulier ($n = 10$)	50,0	40,0	10,0	29,8**
	Primaire régulier ($n = 66$)	16,7	74,2	9,1	
	Anglais langue seconde ($n = 10$)	20,0	30,0	50,0	
	Éducation physique et à la santé ($n = 12$)	50,0	41,7	8,3	
	Français ($n = 10$)	50,0	40,0	10,0	
	Mathématique, science et technologie ($n = 21$)	28,6	66,7	4,8	

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			X^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC)	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 17$)	41,2	47,1	11,8	9,2
	Adaptation scolaire ($n = 30$)	36,7	56,7	6,7	
	Préscolaire régulier ($n = 10$)	30,0	70,0	0,0	
	Primaire régulier ($n = 79$)	22,8	63,3	13,9	
	Anglais langue seconde ($n = 10$)	20,0	70,0	10,0	
	Éducation physique et à la santé ($n = 12$)	25,0	66,7	8,3	
	Français ($n = 12$)	33,3	66,7	0,0	
	Mathématique, science et technologie ($n = 21$)	28,6	61,9	9,5	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 19$)	42,1	42,1	15,8	
Recherches collaboratives ou actions (DC)	Adaptation scolaire ($n = 2$)	0,0	100	0,0	15,9
	Préscolaire régulier ($n = 3$)	33,3	33,3	33,3	
	Primaire régulier ($n = 22$)	18,2	54,5	27,3	
	Anglais langue seconde ($n = 1$)	0,0	100	0,0	
	Éducation physique et à la santé ($n = 3$)	66,7	33,3	0,0	
	Français ($n = 3$)	66,7	33,3	0,0	
	Mathématique, science et technologie ($n = 5$)	0,0	100	0,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 12$)	16,7	58,3	25,0	

Activités	Champs d'enseignement	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁷ %	
Formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE)	Adaptation scolaire ($n = 132$)	21,9	78,1	0,0	14,8
	Préscolaire régulier ($n = 10$)	20,0	80,0	0,0	
	Primaire régulier ($n = 83$)	14,5	80,7	4,8	
	Anglais langue seconde ($n = 13$)	15,4	76,9	7,7	
	Éducation physique et à la santé ($n = 14$)	35,7	64,3	0,0	
	Français ($n = 13$)	38,5	53,8	7,7	
	Mathématique, science et technologie ($n = 20$)	30,0	60,0	10,0	
	Autres (arts plast., musique, éthique, géo., histoire, etc.) ($n = 19$)	36,8	57,9	5,3	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Au tableau 4.17, les résultats indiquent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative selon l'année d'expérience pour 13 sur 15 activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en ce qui concerne l'utilité perçue de ces activités dans l'enseignement au quotidien. Cependant, il existe une différence statistiquement significative pour les activités suivantes : l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI) ($\chi^2 = 17,7$, $p = 0,008$) et la lecture sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) ($\chi^2 = 10,9$, $p = 0,089$).

En effet, 53,3 % des enseignants de 4 à 6 ans d'expérience dans la phase de la consolidation et 51,1 % des enseignants de 7 à 24 ans d'expérience dans la phase de la diversification disent qu'ils trouvent très utile l'autocritique personnelle et l'analyse des pratiques alors que 28,6 % des enseignants entre 1 à 3 ans d'expérience

dans la phase du tâtonnement la trouvent très utile. Puis, 60,0 % des enseignants de 1 à 3 ans d'expérience dans la phase du tâtonnement disent trouver très utile la lecture sur des sujets d'intérêt professionnel tandis que c'est moins de 32,0 % pour les autres regroupements d'années d'expérience. Parmi ces deux activités, une est de dimension interne et une de dimension combinée.

Tableau 4.17

Utilité perçue des activités de développement professionnel selon le nombre d'années d'expérience

Activités	Années d'expérience	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁸ %	
Autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI)	1 à 3 ans (n = 14)	28,6	57,1	14,3	17,7**
	4 à 6 ans (n = 15)	53,3	46,7	0,0	
	7 à 24 ans (n = 135)	51,1	48,1	0,7	
	25 à 34 ans (n = 29)	44,8	55,2	0,0	
Recherches menées dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC)	1 à 3 ans (n = 4)	50,0	25,0	25,0	2,1
	4 à 6 ans (n = 1)	0,0	100	0,0	
	7 à 24 ans (n = 17)	41,2	47,1	11,8	
	25 à 34 ans (n = 0)	-	-	-	

⁸Le choix « Pas utile du tout » a été regroupé avec « Peu utile » puisqu'il a été sélectionné à une seule occasion pour certaines activités uniquement.

Activités	Années d'expérience	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁸ %	
Concertation entre collègues	1 à 3 ans (n = 8)	37,5	50,0	12,5	1,4
	4 à 6 ans (n = 14)	35,7	57,1	7,1	
	7 à 24 ans (n = 119)	42,9	52,1	5,0	
	25 à 34 ans (n = 24)	37,5	58,3	4,2	
Nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	1 à 3 ans (n = 15)	46,7	53,3	0,0	1,8
	4 à 6 ans (n = 19)	31,6	68,4	0,0	
	7 à 24 ans (n = 144)	39,6	59,0	1,4	
	25 à 34 ans (n = 32)	40,6	59,4	0,0	
Groupe d'analyse des pratiques pédagogiques	1 à 3 ans (n = 1)	100	0,0	0,0	4,6
	4 à 6 ans (n = 4)	75,0	25,0	0,0	
	7 à 24 ans (n = 26)	34,6	61,5	3,8	
	25 à 34 ans (n = 7)	28,6	71,4	0,0	
Projets avec l'équipe enseignante	1 à 3 ans (n = 10)	50,0	50,0	0,0	2,3
	4 à 6 ans (n = 15)	40,0	53,3	6,7	
	7 à 24 ans (n = 131)	38,2	58,0	3,8	
	25 à 34 ans (n = 33)	30,3	66,7	3,0	

Activités	Années d'expérience	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁸ %	
Cours suivi dans un établissement reconnu (DC)	1 à 3 ans (n = 4)	50,0	50,0	0,0	4,2
	4 à 6 ans (n = 4)	75,0	25,0	0,0	
	7 à 24 ans (n = 40)	35,0	55,0	10,0	
	25 à 34 ans (n = 5)	20,0	60,0	20,0	
Programme de tutorat ou de mentorat (DC)	1 à 3 ans (n = 0)	-	-	-	0,2
	4 à 6 ans (n = 0)	-	-	-	
	7 à 24 ans (n = 33)	36,4	57,6	6,1	
	25 à 34 ans (n = 3)	33,3	66,7	0,0	
Accompagnement des stagiaires (DC)	1 à 3 ans (n = 2)	0,0	100	0,0	3,4
	4 à 6 ans (n = 4)	50,0	50,0	0,0	
	7 à 24 ans (n = 97)	33,0	57,7	9,3	
	25 à 34 ans (n = 28)	42,9	46,4	10,7	
Ouvrages de référence (DE)	1 à 3 ans (n = 13)	38,5	53,8	7,7	2,4
	4 à 6 ans (n = 16)	37,5	50,0	12,5	
	7 à 24 ans (n = 130)	30,0	62,3	7,7	
	25 à 34 ans (n = 31)	35,5	51,6	12,9	

Activités	Années d'expérience	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁸ %	
Consultation de professionnels	1 à 3 ans (n = 10)	30,0	70,0	0,0	5,1
	4 à 6 ans (n = 18)	50,0	38,9	11,1	
	7 à 24 ans (n = 124)	29,0	62,9	8,1	
	25 à 34 ans (n = 31)	29,0	64,5	6,5	
Colloques ou conférences	1 à 3 ans (n = 11)	36,4	54,5	9,1	1,5
	4 à 6 ans (n = 14)	35,7	57,1	7,1	
	7 à 24 ans (n = 122)	27,9	59,0	13,1	
	25 à 34 ans (n = 29)	24,1	65,5	10,3	
Lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	1 à 3 ans (n = 10)	60,0	30,0	10,0	10,9*
	4 à 6 ans (n = 17)	17,6	64,7	17,6	
	7 à 24 ans (n = 135)	26,7	60,7	12,6	
	25 à 34 ans (n = 32)	31,3	68,8	0,0	
Recherches collaboratives ou actions	1 à 3 ans (n = 2)	0,0	50,0	50,0	3,1
	4 à 6 ans (n = 2)	0,0	50,0	50,0	
	7 à 24 ans (n = 41)	24,4	58,5	17,1	
	25 à 34 ans (n = 8)	25,0	50,0	25,0	

Activités	Années d'expérience	Utilité perçue			χ^2
		Très utile %	Assez utile %	Peu utile ⁸ %	
Formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE)	1 à 3 ans (n = 12)	25,0	75,0	0,0	4,3
	4 à 6 ans (n = 18)	33,3	66,7	0,0	
	7 à 24 ans (n = 142)	20,4	74,6	4,9	
	25 à 34 ans (n = 32)	21,9	68,8	9,4	

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

4.5. La synthèse des résultats

En ce qui concerne la fréquence des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants, le tableau 4.6 indique plus spécifiquement que les activités pratiquées « souvent et parfois » par plus de 87 % des répondants sont : l'application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI), les formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE), les lectures d'intérêt professionnel (DC), l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI), la consultation d'ouvrages de référence (DE).

De plus, le tableau montre également que certaines activités semblent moins obtenir la faveur des répondants. Plus de 75 % des répondants ont indiqué ne jamais appliquer certaines activités : suivre des cours dans un établissement reconnu, participer à des recherches collaboratives ou actions menées par des chercheurs externes, participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement ou à une communauté professionnelle, participer à un programme de tutorat ou de mentorat et mener des recherches dans le cadre d'une maîtrise, d'un doctorat ou d'un programme court crédité. Parmi les cinq activités les moins pratiquées par les enseignants, toutes sont de la dimension combinée (DC).

Les résultats des tableaux 4.7 à 4.10 démontrent qu'il n'y a aucune différence statistiquement significative selon le genre, l'ordre, l'année d'expérience et le champ d'enseignement pour plus de la moitié des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants.

Les données du tableau 4.12 indiquent que l'ensemble des activités de développement professionnel proposées dans le questionnaire sont utilisées. Ces activités sont pratiquées dans le but de développer les compétences du référentiel de la formation en enseignement. Cependant, il y a un écart quant au nombre moyen d'activités pratiquées et la compétence visée par les activités.

En ce qui concerne l'utilité perçue des activités de développement professionnel dans la pratique au quotidien, pour plusieurs activités, l'utilité perçue ne varie pas selon les variables indépendantes (le genre, l'ordre, le champ d'enseignement et le nombre d'années d'expérience). Plus précisément, les données du tableau 4.13 indiquent que toutes les activités de développement professionnel pratiquées par les enseignants ont été jugées très utiles et assez utiles par plus de 79 %. Les activités perçues comme étant les plus utiles sont : la pratique de l'autocritique personnelle (DI), les recherches personnelles dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC), la concertation entre collègues ou intervenants (DC), l'application de nouvelles techniques (DI) et la participation à des groupes d'analyse des pratiques (DC).

Cependant, des proportions de moins de 21 % des enseignants ont dit trouver peu utiles certaines activités. Celles retenant le plus l'attention sont les activités ayant été perçues comme peu utiles par plus de 9,9 % des enseignants : participer aux recherches actions ou collaboratives menées par un chercheur externe (DC), assister à des colloques ou conférences (DE), faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) et suivre des cours dans un établissement reconnu (DC).

Ce chapitre a décrit les résultats qui ont servi à dresser un portrait comparatif des activités ou pratiques de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire. Le chapitre suivant discute des résultats obtenus et tente de les expliquer dans une certaine mesure.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre propose une interprétation des résultats de l'enquête, non seulement pour montrer l'atteinte des objectifs de recherche mais aussi pour les mettre en lien avec des éléments retenus dans la recension des écrits. Ainsi, les résultats s'inscrivent dans une discussion avec la communauté scientifique et font ressortir les aspects les plus riches.

Les analyses effectuées ont permis d'atteindre nos objectifs qui étaient : 1) de répertorier et analyser les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice en contextes préscolaire, primaire et secondaire en lien avec les compétences visées; 2) de comparer ces activités de développement professionnel selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement; 3) de mesurer l'utilité perçue par les enseignants de ces activités dans le cadre de leur enseignement au quotidien et 4) de comparer et d'analyser cette utilité perçue selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement. Les résultats obtenus permettent également d'observer l'importance accordée par les enseignants à ces activités pour leur développement professionnel.

5.1. Les activités de développement professionnel

Tout d'abord, les résultats appuient, dans une certaine mesure, les recherches recensées (Batal, 1997; Bélair, 2001; Glaser, 1987; Wittorski, 2000, 2004) portant sur les types d'activités de développement professionnel pratiquées par les enseignants. Les activités sont variées; elles consistent, par exemple, à assister à un colloque ou à des conférences, à suivre un cours, à faire des lectures ou encore à se former sur le tas, par essais et erreurs, ou à cumuler des expériences et à essayer de nouvelles techniques. Les autres études font aussi référence à la réflexion, l'analyse des pratiques et l'autocritique personnelle comme activités de développement professionnel. De plus, on aborde dans ces études la dimension collective comme la concertation, la collaboration, l'accompagnement en stage, le tutorat, la formation par des collègues ou des professionnels, la consultation de ceux-ci ainsi que le fait de participer à un projet de recherche (Altet, 1996, 1997; Bélair, 2001; Parent *et al.*, 1999). Les résultats de notre recherche confirment que les enseignants pratiquent, à des fréquences différentes, chacune des activités identifiées dans les études recensées et présentées dans le chapitre 2 ayant servi à l'élaboration du questionnaire.

5.1.1. Les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice

Plus précisément, les analyses ont permis de dresser le portrait des activités privilégiées par les enseignants. En effet, les enseignants préfèrent appliquer de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI)⁹ (95,5 %), participer à des formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE) (92,9 %), faire des lectures d'intérêt professionnel (DC) (89,3 %), s'autocritiquer personnellement ou analyser leurs propres pratiques (DI) (88,6 %), consulter des ouvrages de référence (DE) (87,0 %), collaborer à des projets avec l'équipe enseignante (DE) (85,9 %) et

⁹ DI (dimension interne), DE (dimension externe) et DC (dimension combinée).

consulter des professionnels (DE) (83,0 %). Ces activités sont pratiquées dans le milieu, c'est-à-dire dans l'école ou en classe et aussi sur le temps de travail. Parmi ces sept activités privilégiées, deux font appel à la dimension interne (DI), quatre à la dimension externe (DE) et une seule à la dimension combinée (DC) définies. Rappelons que la dimension interne (DI) renvoie à la dimension personnelle et individuelle de l'individu et fait appel à la mobilisation des ressources internes, alors que la dimension externe (DE) peut être individuelle ou collective et celle-ci fait appel à la mobilisation des ressources externes. La dimension combinée (DC), quant à elle, fait appel simultanément à la mobilisation des ressources internes et externes.

Cette recherche confirme que toutes les dimensions développées par Guillemette (2006) et Wittorski (2007) sont effectivement exploitées en période de développement professionnel par les enseignants. Ainsi d'après les analyses, parmi les sept activités privilégiées par les enseignants, deux sont utilisées selon la fréquence « souvent » par la moitié des enseignants et elles font appel à la dimension interne.

Ainsi, selon l'analyse et la proposition de catégorisation des activités qui a été développée et proposée dans le cadre conceptuel (tableau 2.2, p. 52), un plus grand nombre d'enseignants privilégient des activités de dimensions interne et externe. Les enseignants ont dit « souvent » pratiquer des activités de la dimension interne qui sont : l'application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (49,1 %) et l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (51,0 %). La voie de la dimension interne fait référence à la dimension personnelle et individuelle qui demande de mobiliser l'ensemble de ses ressources internes (ses connaissances et ses compétences acquises) pour formaliser ses propres pratiques et dégager des modèles à reproduire. Elle consiste à la réflexion demandant l'ajustement habituel dans le processus de l'action et la logique de réflexion après l'action qui transforme l'acte en expérience formalisée. Elle inclut donc toutes les voies de Wittorski (2007) et la voie

de la pratique réflexive ainsi que celle de l'exploitation des ressources internes de Guillemette (2006), et ce, puisque la réflexion est présente dans tous les processus d'amélioration des pratiques et du développement professionnel.

Les résultats de nos analyses ont fait ressortir de manière évidente le caractère réflexif essentiel au développement des compétences professionnelles puisque celui-ci est intégré dans toutes les activités demandant la mobilisation des ressources internes et externes. De ce fait, la réflexion est incluse dans chacune des trois dimensions (interne, externe et combinée). Ce point important rejoint les conclusions de nombreuses études (Altet, 2002; Barbier, 1996; Calderhead, 1989; Charlier, 2000; Guskey, 2000; Guskey & Huberman, 1995; Holborn, 1992; Paquay & Wagner, 2001; Schön, 1983, 1994; Stroobants, 1993). Les résultats permettent de conclure que la réflexion ne peut être écartée de la construction de la compétence (Allouche-Benayoum & Pariat, 2000; Perrenoud, 1998; Schön, 1983).

De plus, les analyses démontrent que certaines activités (4/7) utilisées « souvent et parfois » par les enseignants en période de développement professionnel font appel à la dimension externe (les formations offertes par des pairs ou des professionnels (92,9 %), la consultation d'ouvrages de référence (87 %), la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante (85,9 %) et la consultation des professionnels (83 %). Cette dimension externe demande une mobilisation des ressources externes. Cette mobilisation peut être individuelle ou collective, mais dans un but de résolution de problèmes. Cette dimension prend en compte la perspective de l'engagement collectif, notamment dans le partage des expertises. Elle inclut la voie de la traduction culturelle de Wittorski (2007) ainsi que la voie de l'exploitation des ressources externes et celle de la dimension collégiale de Guillemette (2006).

5.1.2. Les activités de développement professionnel non-privilegiées par les enseignants en exercice

Les résultats ont permis de repérer les activités privilégiées par les enseignants. Cependant, certaines activités semblent moins obtenir la faveur des enseignants puisque celles-ci sont moins pratiquées. Les activités négligées ou du moins privilégiées par peu d'enseignants sont : suivre des cours dans des établissements reconnus (DC) (24,8 %), participer à des recherches collaboratives ou actions menées par des chercheurs externes (DC) (23,4 %), participer à des groupes d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement ou à une communauté professionnelle (DC) (17,6 %), participer à un programme de tutorat ou de mentorat (DC) (17,2 %), mener des recherches dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC) (10,0 %). Ces activités sont de la dimension combinée et font appel simultanément à l'exploitation des ressources internes et externes de l'individu. Ce type d'activité exige un investissement et de temps en dehors de l'horaire de travail habituel. La présente recherche n'offre pas d'éléments d'explication relativement à la faible exploitation des activités relevant de la dimension combinée. Ce résultat mérite tout de même que l'on s'y attarde alors que plusieurs études démontrent l'apport des activités appartenant à cette dimension dans la pratique enseignante et, notamment, l'enseignement à une diversité d'élèves (Armstrong & Moore, 2004).

Dans le contexte éducatif des dernières années, les enseignants ont été amenés à participer à des formations offertes par les pairs ou des professionnels concernant en particulier la réforme des programmes ou le renouvellement du curriculum. Ces formations, obligatoires dans les commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, peuvent peut-être expliquer, du moins en partie, la prédominance des activités des dimensions internes et externes sur celles de la dimension combinée.

En somme, les résultats tendent à démontrer que les enseignants utilisent une variété d'activités de développement professionnel et donc qu'ils développent leurs

compétences tout au long de leur carrière enseignante en prenant les moyens appropriés pour atteindre ou conserver un certain degré de compétences professionnelles (Altet, 1998; Bédard, Gauthier & Tardif, 1993; Desaulniers & Jutras, 2006; Gauthier & Tardif, 1993; Beillerot, 1996; Demailly, 1987).

5.2. L'influence sur le choix des activités de développement professionnel

Les analyses ont permis de relever diverses variables pouvant influencer le choix d'activités de développement professionnel : le genre, l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement et le nombre d'années d'expérience. Ils sont ici exposés, tout en continuant la comparaison des résultats avec ceux d'autres chercheurs.

5.2.1. Le genre

Les analyses révèlent que, pour 11 des 15 activités proposées, le genre ne fait pas de différence (voir tableau 4.7). Cependant, on constate des différences significatives entre les enseignants et les enseignantes pour quatre des 15 activités. Ainsi, les enseignantes privilégient davantage l'activité de la mise en application de nouvelles techniques en classe (DI) ($p = 0,001$), la participation à des formations offertes par les pairs ou les professionnels (DE) ($p = 0,002$), la consultation des professionnels (DE) ($p = 0,032$) et la concertation (DC) ($p = 0,006$).

Deux de ces activités font appel à la dimension externe (exploitation des ressources externes) et sont davantage favorisées par les enseignantes que par les enseignants. À l'inverse, on peut affirmer que les enseignants apprécient ou exploitent davantage la dimension interne que les enseignantes. Il s'agit là d'une différence de genre qui soulève quelques interrogations. Les enseignants sont-ils isolés étant donné leur minorité dans les milieux scolaires ou préfèrent-ils simplement mener leurs dossiers personnellement? Ces résultats pourraient faire l'objet de futures investigations.

5.2.2. L'ordre d'enseignement

Encore une fois, ici, la majorité (11 sur 15) des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants ne diffère pas en ce qui concerne l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire). Cependant, on constate une différence significative entre l'ordre d'enseignement préscolaire, d'une part, et le primaire et secondaire, d'autre part. En effet, les enseignants du préscolaire, en regard des autres ordres d'enseignement, privilégient l'accompagnement de stagiaires (DC) ($p = 0,005$). Les étudiants au baccalauréat en enseignement au préscolaire et primaire doivent tous faire un stage au préscolaire. Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, l'Université du Québec à Chicoutimi admet près de 100 étudiants par année dans ce programme. Considérant que le nombre d'enseignants est moins élevé dans cet ordre d'enseignement, soit 189 sur 3273 enseignants au Saguenay-Lac-Saint-Jean, peut-être que les enseignants ont davantage l'occasion d'accompagner un stagiaire que les autres enseignants des ordres primaire et secondaire.

Par ailleurs, les enseignants du préscolaire privilégient davantage que les enseignants des autres ordres d'enseignement, la consultation de professionnels (DE) ($p = 0,031$). Étant donné que les enseignants du préscolaire sont toujours minoritaires dans leur école, (en moyenne, 1,5 classes au préscolaire sur quatorze par école à la Commission scolaire De La Jonquière), il est permis de croire que ces derniers peuvent avoir moins recours facilement à des collègues du même ordre d'enseignement dans leur école respective. Cette situation explique peut-être la tendance au recours aux professionnels.

De plus, les enseignants du primaire, comparativement aux enseignants du préscolaire et du secondaire, utilisent davantage la participation à des formations offertes par les pairs (DE) ($p = 0,044$). Ce qui rappelle que les enseignants du primaire, au Saguenay-Lac-Saint-Jean, ont reçu plusieurs formations obligatoires données par leurs pairs ou des professionnels sur la réforme des programmes (MEQ, 1999). Les

formations consistaient à présenter les nouveaux curriculums tout en tentant de changer la perspective fondamentale de l'enseignement (Tardif, 2006). Les enseignants du primaire ont bénéficié de ces formations depuis plus longtemps que leurs collègues du secondaire puisque cette réforme a débuté par le primaire avant de passer au secondaire (après 6 ans).

Puis, dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, des équipes d'enseignants du secondaire ont instauré des systèmes d'accompagnement de la relève et cette implication est reconnue dans leur tâche globale. Un lien est à faire entre cette information et le fait que ces enseignants indiquent participer de manière plus fréquente que les enseignants des autres ordres d'enseignement à des programmes de tutorat ou de mentorat (DC) ($p = 0,001$). Les programmes de mentorat sont plus développés et font partie des pratiques courantes et bien implantées dans les écoles secondaires du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Par exemple, à la Commission scolaire Des-Rives du Saguenay, la polyvalente Dominique-Racine a un programme d'accompagnement de la relève.

Enfin, de ces activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants qui se distinguent en ce qui concerne l'ordre d'enseignement, deux font appel à la dimension combinée et deux à la dimension externe, mais aucune à la dimension interne. Ce qui permet de déduire que tous les ordres d'enseignement privilégient les activités faisant appel à la dimension interne.

5.2.3. Le champ d'enseignement

Les analyses ont permis de constater que, pour seulement 6 activités sur 15 (activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants), le choix ne diffère pas en fonction du champ d'enseignement. Toutefois, pour 9 activités, on constate des différences significatives. Ainsi, des activités semblent particulièrement pratiquées par certains champs d'enseignement (voir tableau 5.1). Les champs du

préscolaire régulier, du primaire régulier et du français, comparativement aux enseignants des autres champs, consultent davantage des professionnels (DE) ($p = 0,001$). Les champs du préscolaire régulier, du primaire régulier, de l'éducation physique et à la santé et du français, collaborent en plus grande proportion que les enseignants des autres champs, à des projets avec l'équipe enseignante (DE) ($p = 0,0001$). Les constats relatifs à la consultation et à la collaboration sont peut-être en lien avec le fait que le préscolaire et le primaire sont dans des écoles dont la disposition physique du milieu permet et favorise une proximité entre collègues, comparativement aux enseignants des écoles secondaires qui sont plus grandes et où il est plus difficile de se réunir. Par exemple, à la Commission scolaire de La Jonquière, l'école secondaire polyvalente Jonquière, qui accueille environ 1100 élèves par année, compte approximativement 40 salles de classe à l'enseignement régulier avec une superficie de 39 000 mètres carrés par rapport à l'école primaire moyenne Notre-Dame-du Sourire, accueillant environ 220 élèves par année, comptant 16 salles de classes et une superficie de 3429 mètres carrés.

Les champs de l'adaptation scolaire, du français, et du primaire régulier, essaient de manière plus fréquente que les enseignants des autres champs, des nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement dans leur enseignement au quotidien (DI) ($p = 0,025$). De plus, ils vivent davantage que les enseignants des autres champs, la concertation entre collègues et intervenants (DC) ($p = 0,0001$). Les enseignants des champs d'enseignement des arts plastiques, de la musique, de l'éthique et culture religieuse et de l'histoire, géographie et éducation à la citoyenneté, participent en plus grande proportion que les enseignants des autres champs, à des projets de recherche collaborative ou action menée par des chercheurs externes (DC) ($p = 0,004$). Les enseignants de ces champs disciplinaires au primaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean sont en proportion moins nombreux dans les écoles (quatre spécialistes de disciplines différentes par école) et peuvent ainsi vivre un certain isolement. De plus, ces enseignants travaillent souvent dans plus d'une école, ce qui rend plus difficile le

sentiment d'appartenance. Par exemple, un spécialiste doit enseigner dans trois ou quatre école pour compléter sa tâche.

Les analyses ici, permettent une fois de plus de constater une différence significative alors que les enseignants du champ du préscolaire régulier accompagnent le plus souvent des stagiaires (DC) ($p = 0,001$) et que ce sont les enseignants du champ de français de l'ordre du secondaire qui participent le plus souvent à un programme du tutorat ou de mentorat (DC) ($p = 0,0001$), et ce, comparativement aux autres champs d'enseignement.

De plus, les enseignants des champs de français et de l'éducation physique et à la santé participent plus souvent à des formations données par les pairs (DE) ($p = 0,065$) que les enseignants des autres champs. La consultation d'ouvrage de référence (DE) ($p = 0,069$) est plus fréquente chez les enseignants des champs du français, de l'adaptation scolaire, du préscolaire régulier et autres champs que les enseignants des autres champs disciplinaires.

De ces neuf activités de développement professionnel, quatre sont de la dimension externe, quatre de la dimension combinée et une de la dimension interne. Les dimensions externes et combinées sont fortement représentées par rapport à la dimension interne. Cependant, il faut noter que la dimension interne comporte moins d'activités dans sa catégorie que celles de la dimension externe et combinée.

Tableau 5.1

Portrait comparatif des activités de développement professionnel privilégiées selon l'indicateur du champ d'enseignement

Activités	1	2	3	4	5	6	7	8
Assister à des colloques ou conférences (DE)								
Consulter des professionnels (DE)		X	X			X		
Participer à des formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE)					X	X		
Consulter des ouvrages de références (DE)	X	X				X		X
Participer à des projets avec l'équipe enseignante (DE)		X	X		X	X		
Appliquer de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI)	X		X			X		
S'autocritiquer personnellement ou analyser ses pratiques (DI)								
Mener des recherches (DC)								
Participer à des recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe (DC)								X
Suivre un cours dans un établissement reconnu (DC)								
Faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC)								
Accompagner des stagiaires (DC)		X						
Participer à un programme de tutorat ou de mentorat (DC)						X		

Activités	1	2	3	4	5	6	7	8
Se concerter entre collègue (DC)	X		X			X		
Participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques ou de codéveloppement (DC)								

Légende des champs d'enseignement : **1.** Adaptation scolaire; **2.** Préscolaire régulier; **3.** Primaire régulier; **4.** Anglais langue seconde; **5.** Éducation physique et à la santé; **6.** Français; **7.** Mathématique, science et technologie; **8.** Autres (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.)

5.2.4. Le nombre d'années d'expérience

Pour ce qui est de la variable du nombre d'années d'expérience, les analyses permettent de constater que pour la grande majorité des activités de développement professionnel, soit 10 sur 15, aucune différence significative n'est relevée au regard de ce facteur (voir tableau 5.2). Il est tout de même intéressant d'identifier certaines spécificités en ce qui concerne les phases de la carrière développées par Huberman (1989b).

Tableau 5.2
Phases de la carrière enseignante par Huberman (1989b)

Phase de l'entrée ou du tâtonnement	1 à 3 années d'expérience
Phase de la stabilisation ou de la consolidation	4 à 6 années d'expérience
Phase de la diversification ou remise en question	7 à 24 années d'expériences
Phase de la sérénité ou de la conservation	25 à 34 années d'expérience
Phase du désengagement	35 à 40 années d'expérience

D'après les analyses, il semble que, lors de la phase du tâtonnement et de la consolidation, les enseignants sont moins disponibles pour des activités de développement professionnel. Rappelons que, selon Huberman (1989b), ces phases correspondent à une étape de survie ou de découverte pour ensuite se diriger ou entrer dans une étape de socialisation professionnelle, d'engagement, d'appartenance au groupe de pairs et de consolidation des paramètres pédagogiques. Ainsi, les résultats semblent tout à fait en lien avec cette description des phases de développement professionnel puisque les enseignants se situant dans ces phases ont moins pratiqué l'ensemble des activités de développement professionnel (9 activités sur 15 ont moins de 70 % de participation tandis que les autres catégories d'âge en ont 5 sur 15). Préoccupés par leur intégration dans la carrière et en période d'insertion professionnelle, avec tous les défis d'adaptation que cela suppose, il apparaît normal que les enseignants s'engagent moins dans des activités de développement professionnel durant leurs premières années d'exercice. Toutefois, entre 1 et 3 ans d'expérience, les enseignants mènent plus de recherches (DC) ($p = 0,026$) que les enseignants des autres phases. Cette phase (1 à 3 ans) est une phase de découverte. Ces résultats expriment-ils un lien avec la formation initiale en enseignement qui met l'emphasis sur la recherche-action ou collaborative comme outil de développement professionnel? Les résultats ne peuvent l'affirmer. Mais c'est une hypothèse qui mérite d'être explorée.

Il a aussi été intéressant de faire un lien avec les phases développées par Huberman (1989b) en ce qui regarde la dernière phase puisque l'accompagnement de stagiaires (DC) ($p = 0,0001$) et la participation à des projets avec l'équipe enseignante (DE) ($p = 0,012$) sont des activités davantage favorisées par les enseignants de 25 à 34 ans d'expérience que les autres, qui sont dans la phase de diversification, une période de sérénité ou de conservation. L'enseignant dans cette phase a surmonté les problèmes rencontrés et liés à sa pratique. Il est donc moins soucieux et plus serein. Il est capable d'établir une certaine distance affective avec le quotidien de l'enseignement.

Cependant, cette période en est une où l'enseignant se plaint davantage et où il est moins enclin aux changements. Dans une perspective de partage de savoirs d'expériences et d'échanges, les enseignants en fin de carrière favorisent l'accompagnement de stagiaires et la collaboration avec l'équipe enseignante. Il semble que les enseignants sont plus disponibles et plus enclins à donner aux autres en s'engageant dans un transfert d'expertise en fonction d'assurer la relève.

La participation à des programmes de tutorat (DC) ($p = 0,023$) est davantage privilégiée par les enseignants de 7 à 24 ans d'expérience que ceux des autres phases. Ce constat est en lien, encore une fois, avec la phase dans laquelle se trouvent ces enseignants puisque, selon Huberman (1989b), c'est une période où l'enseignant s'attarde aux aberrations du système d'éducation et que pour y répondre, il se donne des nouveaux défis personnels. Aussi dans la phase de la diversification, (7 à 24 ans d'expérience) les enseignants sont préoccupés par l'entraide et vivent des remises en question.

En somme, l'analyse des données appuient les résultats liés aux phases développées par Huberman (1989b). De plus, il est intéressant de relever que les enseignants disent participer à des activités de développement professionnel visant l'application de nouvelles stratégies pédagogiques dans toutes les phases de leurs carrières. En effet, quelle que soit la phase dans laquelle ils se trouvent, ils consultent des professionnels, des ouvrages de référence, participent à des colloques ou des conférences, vivent la concertation entre collègues et intervenants, font des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel et analysent leurs pratiques.

Les enseignants pratiquent diverses activités de développement professionnel pour développer leurs compétences, et ce, pendant toute leur carrière. Les résultats de notre recherche rappellent différents travaux (Anderson 1986; Bellier, 1999; Van der Heijden & Barbier, 1999) qui ont mis en lien le développement des compétences et l'expérience comme source privilégiée pour acquérir le savoir pratique en

enseignement puisque l'enseignant, au cours de sa carrière, a la chance d'accumuler un ensemble complexe d'expériences pendant tout le processus du développement de ses compétences professionnelles (Holborn, 1992).

Ce portrait d'activités privilégiées en période de développement professionnel chez les enseignants en exercice, tel que suivre des cours dans un établissement reconnu (DC) (moins de 34 % d'enseignants par phase de la carrière enseignante), participer à des recherches collaboratives ou actions menées par des chercheurs externes (DC) (moins de 26 % par phase), participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement ou à une communauté professionnelle (DC) (moins de 22 % par phase) montre que les enseignants exploitent davantage la dimension combinée que les deux autres dimensions qui demande une mobilisation des ressources internes tout en faisant appel à des ressources externes, telle que réfléchir en collectivité. Certaines questions préoccupent : Est-ce que ce type d'activités exige davantage de temps, de planification ou d'énergie, d'investissement ou d'engagement personnel comparativement aux autres types activités qui sont davantage pratiquées par les répondants? Les enseignants ont-ils les conditions favorables pour pratiquer ce type d'activités? Voici des questions auxquelles notre recherche n'a pu répondre et qui pourraient relancer d'autres recherches.

Le tableau 5.3 fait un rappel des phases de la carrière enseignante développées par Vonk (1988).

Tableau 5.3
Phases de la carrière enseignante par Vonk (1988)

Phase préprofessionnelle ou novice, période liée aux études
Phase du seuil, première année d'enseignement
Phase d'acquisition, entre la 2 ^e et la 7 ^e année d'expérience
Phase professionnelle, entre la 7 ^e et la 14 ^e d'expérience
Phase de réorientation, en milieu de carrière
Deuxième phase professionnelle, entre la 17 ^e et la 25 ^e année d'expérience
Phase de l'arrêt progressif, période précédant la retraite

Ainsi, selon les analyses et dans la perspective des phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant développée par Vonk (1988), un constat est que les enseignants de la phase professionnelle ont du plaisir à montrer leur savoir-faire et qu'ils participent davantage que ceux des autres phases à des programmes de mentorat et de tutorat (21,9 %). Dans ce type de programmes, il est possible pour les enseignants de montrer effectivement leur savoir-faire dans un contexte agréable parce qu'ils sont valorisés et qu'ils ne font pas l'objet de pression quelconque. De plus, nos analyses démontrent un lien entre la phase de réorientation de Huberman (1989b) et celle de la deuxième phase professionnelle de Vonk (1988). Les enseignants mènent un peu plus de recherches (tableau 4.9) dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat que les enseignants des autres phases lors de cette période identifiée comme étant une période de crise ou axée sur le choix des méthodes de travail par Vonk (1988). Le fait de mener un processus de recherche permet de développer des méthodes de travail ou encore de réfléchir et d'agir sur une

problématique constatée. Dans ce cas, l'enseignant-chercheur contribue d'un point de vue pratique et scientifique à la communauté éducative. Un lien semblable peut être établi avec la perspective d'Huberman (1989b) puisque dans cette phase, l'enseignant cherche de nouveaux défis et que mener un processus de recherche implique plusieurs défis personnels et professionnels. De plus, les enseignants de la phase de tâtonnement d'Huberman ont dit mener plus souvent des recherches que ceux des autres phases. Ce constat peut être mis en lien avec les résultats de Vonk puisque, dans sa perspective, cette phase (la phase du seuil) est identifiée comme étant axée sur la découverte ou sur la préoccupation d'être accepté ou reconnu dans le monde de l'enseignement. Les études de 2^e ou 3^e cycles contribuent-elles à cette reconnaissance? Il serait intéressant d'investiguer davantage en ce sens.

Les résultats indiquent un autre lien avec la perspective d'Huberman (1989b) puisque l'accompagnement de stagiaire et la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante sont prédominants chez les enseignants en phase de la sérénité ou de la conservation (à plus de 80 %) comparativement aux autres phases, période où l'enseignant est moins enclin aux changements et où il a pris une certaine distance affective par rapport aux problèmes rencontrés. Il en est de même pour la participation à un programme de tutorat ou de mentorat qui prédomine chez eux. Cependant, si on compare les résultats avec la perspective de Vonk (1988), cette période correspondrait à la phase de l'arrêt progressif, période où l'enseignant réduit son rythme de travail et, de ce point de vue, il est difficile d'accompagner des stagiaires et de collaborer à des projets sans y investir du temps ou encore tout en réduisant son rythme de travail.

Le tableau 5.4 démontre les liens observés des perspectives différentes de Vonk (1988) et Huberman (1989b), en relation avec les résultats, c'est-à-dire par les activités qui se sont démarquées avec une différence statistiquement significative pour certaines phases.

Tableau 5.4

Activités de développement professionnel observées ayant une différence significative selon les perspectives de Vonk et Huberman

CONTINUUM	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Activités	Huberman (1989b) Phases de la carrière enseignante	PROCESSUS
	Phase préprofessionnelle ou novice Période liée aux études et à la formation initiale			
	Phase du seuil <i>1^{re} année d'enseignement</i> Période liée à la préoccupation d'être accepté dans le monde de l'enseignement Phase d'acquisition <i>Entre la 2^e et 7^e année du métier</i> Période sur l'acquisition des compétences pour enseigner Phase professionnelle <i>Entre la 7^e et la 14^e année du métier</i> Période de plaisir à montrer son savoir-faire	Mener des recherches	Phase de l'entrée ou du tâtonnement <i>1^{re} à la 3^e année d'expérience</i> Période de survie et de découverte Phase de la stabilisation ou de la consolidation <i>Entre la 4^e et la 6^e année d'expérience</i> Période de socialisation professionnelle, d'engagement définitif, d'appartenance (aisance et détente)	
	Phase de réorientation <i>Milieu de carrière</i> Période généralement de crise professionnelle Deuxième phase professionnelle <i>Entre la 17^e et la 25^e année du métier</i> Période axée sur le choix des méthodes de travail	Mener des recherches Collaboration avec l'équipe enseignante Programme de tutorat ou de mentorat	Phase de la diversification ou remise en question <i>Entre la 7^e et la 24^e année d'expérience</i> Période où l'on s'attarde aux aberrations du système, pleine d'ambitions et de nouveaux défis	

	Vonk (1988) Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant	Activités	Huberman (1989b) Phases de la carrière enseignante	
CONTINUUM	Phase de l'arrêt progressif <i>Précédant la retraite</i> Période de considération des besoins personnels et de réduction du rythme de travail	Accompagnement de stagiaire Consulter des professionnels Collaboration avec l'équipe enseignante Programme de tutorat ou de mentorat	Phase de la sérénité ou de la conservation <i>Entre la 25^e et 34^e année d'expérience</i> Période de plaintes et moins encline aux changements et distance affective Phase du désengagement <i>Entre la 35^e et la 40^e année d'expérience</i> Période de repli progressif et sans rancune, les priorités sont sociales et personnelles	PROCESSUS

5.3. Les buts visés par la pratique des activités de développement professionnel

De plus, afin de répondre à l'objectif général de cette recherche qui est de dresser un portrait comparatif des activités de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement privilégiées par les enseignants québécois en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire, le questionnaire a permis de dégager les buts visés par la pratique d'activités de développement professionnel et de faire le lien avec les douze compétences professionnelles du référentiel de la formation initiale en enseignement (actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle, améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit, créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique, varier mes stratégies

pédagogiques, développer et peaufiner mes outils d'évaluation, améliorer ma gestion de classe, adapter mes interventions ou différencier mon enseignement, exploiter davantage les TIC dans mon enseignement, collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires, développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle, m'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle, développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle).

Les résultats démontrent que le profil de compétences du référentiel de la formation initiale en enseignement est un cadre de référence pour le métier d'enseignant puisque toutes les compétences sont développées en continu par les enseignants en période de développement professionnel, même si elles le sont à différents niveaux, à degrés variables, c'est-à-dire que certaines compétences sont plus délaissées ou moins développées par la pratique d'activités de développement professionnel et que des activités sont privilégiées par les enseignants pour développer des compétences comparativement à d'autres (voir tableau 5.5 qui expose le nombre moyen d'activités pratiquées).

En ce sens, les résultats confirment qu'à des degrés variables, l'ensemble des douze compétences du référentiel de la formation en enseignement sont mises à jour de façon continue par les enseignants et qu'ils ont un souci constant d'amélioration (Defélix, Klarsfeld & Oiry, 2006; Fernagu-Oudet, 2001). Ces résultats corroborent ceux d'auteurs comme Presseau & Frenay (2004), de même que Girard, McLean & Morissette, (1992), qui ont mentionné que l'enseignant doit posséder les compétences nécessaires pour gérer des activités complexes et que ces compétences professionnelles doivent être mises à jour de façon continue (Wittorski, 2007).

Le tableau 5.5 fait état des résultats et témoigne que l'ensemble des compétences du référentiel de la formation en enseignement sont développées, mais à des degrés variables, c'est-à-dire que le nombre moyen d'activités pratiquées dans le but

poursuivi de développer les compétences est différent, passant d'une moyenne de 5 à 0,9 activités pratiquées. Les enseignants pratiquent les activités de développement professionnel davantage dans le but de varier leurs stratégies pédagogiques (5 activités parmi les 15 activités suggérées dans le questionnaire poursuivaient ce but), d'actualiser leurs connaissances (4,6/15), d'adapter leurs interventions (4,1/15), de différencier leur enseignement (4,1/15), de créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (3,9/15), de développer et de peaufiner les outils d'évaluation (3,3/15) et de s'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (3/15).

Cependant, certaines compétences semblent moins développées alors qu'elles enregistrent un nombre moyen d'activités pratiquées inférieur à 2. Parmi celles-ci, on retrouve le but d'exploiter les TIC (1,7/15), de développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (1,7/15), de développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (1,2/15) et d'améliorer leur communication interpersonnelle à l'oral et à l'écrit (0,9/15). Ces compétences correspondent aux buts les moins poursuivis par la pratique des activités de développement professionnel.

Les enseignants ont-ils d'autres manières de développer ces compétences? Ont-ils moins de lacunes à ces niveaux? Ces compétences sont-elles déjà bien acquises en formation initiale? Les enseignants y voient-ils une pertinence? Voilà encore des questions soulevées par nos résultats, mais auxquelles notre recherche n'a pu répondre.

Tableau 5.5
Portrait des buts poursuivis en ordre décroissant

Compétences	Nombre moyen d'activités pratiquées
Compétence 4 Varier mes stratégies pédagogiques	5,0
Compétence 1 Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle	4,6
Compétence 7 Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement	4,1
Compétence 3 Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique	3,9
Compétence 5 Développer et peaufiner mes outils d'évaluation	3,3
Compétence 11 M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle	3,0
Compétence 6 Améliorer ma gestion de classe	2,9
Compétence 9 Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires	2,2
Compétence 8 Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement	1,7
Compétence 10 Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle	
Compétence 12 Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle	1,5
Compétence 2 Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit	0,9

Un portrait comparatif des activités privilégiées par les enseignants en période de développement professionnel pour le développement de leurs compétences professionnelles a pu être dégagé et répondre aux deux objectifs qui, rappelons-le, étaient de :

- 1) Répertorier et analyser les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire en lien avec les compétences visées.
- 2) Comparer ces activités de développement professionnel selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le sexe et le champ d'enseignement.

Les enseignants perçoivent-ils ces activités comme utiles dans leur enseignement au quotidien? C'est ce que qui est mis en perspective dans cette seconde partie afin de répondre aux deux autres objectifs, à savoir :

- 3) Mesurer l'utilité perçue par les enseignants de ces activités dans le cadre de leur enseignement au quotidien.
- 4) Comparer et analyser cette utilité perçue selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le sexe et le champ d'enseignement.

5.4. L'utilité des activités de développement professionnel

L'utilité perçue a été analysée à partir de ce qui est jugé satisfaisant eu égard à un besoin et qui peut être profitable ou avantageux (Legendre, 2005) pour les enseignants.

L'analyse des données du questionnaire (voir tableau 4.13) permet donc de constater que toutes les activités de développement professionnel pratiquées par les enseignants

ont été jugées très et assez utiles¹⁰ (15 sur 15) par la majorité des enseignants, c'est-à-dire par plus de 87 %. Cependant, lors de l'analyse, certaines activités de développement professionnel sont ressorties et ont été jugées parmi les plus utiles, c'est-à-dire qu'elles ont été jugées très utiles par plus du tiers des enseignants. Ainsi, la pratique de l'autocritique personnelle (DI) (48,9 %), les recherches personnelles dans le cadre d'une maîtrise ou d'un doctorat (DC) (42,4 %), la concertation entre collègues ou intervenants (DC) (41,5 %), l'application de nouvelles techniques (DI) (39,4 %) et la participation à des groupes d'analyse des pratiques (DC) (38,6 %), sont parmi les cinq activités perçues comme les plus utiles par les enseignants. Parmi ces activités, deux activités sont liées à la dimension interne et trois à la dimension combinée. Un lien peut être fait avec différents auteurs qui ont fait ressortir le caractère réflexif et introspectif (Wittorski, 2007) de la dimension interne incluse également dans la dimension combinée. La réflexivité est de plus en plus reconnue par les programmes de formation initiale ou continue chez les enseignants. Cette perspective fait référence à la dimension intrinsèque du développement des compétences professionnelles, car elle se manifeste dans toute situation où l'enseignant est en période d'autoformation. Cette théorie a principalement été développée par Schön (1983, 1994), mais d'autres auteurs ont reconnu que la réflexion est une démarche qui permet l'analyse des pratiques et que cette analyse permet une meilleure intégration des apprentissages ou des connaissances (Barbier, 1996; Calderhead, 1989; Charlier, 2000; Holborn, 1992; Stroobants, 1993), ce qui peut expliquer le plus haut degré d'utilité perçue de ces activités.

Par ailleurs, les activités ayant été perçues comme peu utiles dans l'enseignement au quotidien sont : de participer aux recherche-action ou collaboratives menées par un chercheurs externes (DC) (20,9 %), d'assister à des colloques ou conférences (DE)

¹⁰ L'échelle utilisée dans le questionnaire pour cette question a été définie par les échelons suivants : « très utiles », « assez utile », « peu utile » et « pas du tout utile ».

(12,1 %), de faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) (11,0 %) et de suivre des cours dans un établissement reconnu (DC) (9,9 %). Il semble que le fait de suivre des cours, assister à des colloques, faire des lectures ou participer à des recherches soit perçu comme ayant moins de retombées immédiates ou perceptibles dans la pratique pédagogique quotidienne pour les répondants. Il est à noter que de ces quatre activités, trois font appel à la dimension combinée, une à la dimension externe et aucune à la dimension interne.

Les résultats ont permis de constater que pour la grande majorité des activités de développement professionnel, soit 11 sur 15, il n'y aucune différence qui ressort comme étant significative en ce qui concerne l'utilité perçue et la variable indépendante du genre (voir tableau 4.14) et aucune différence significative de l'utilité perçue pour l'ensemble des activités en ce qui concerne l'ordre d'enseignement (voir tableau 4.15). Cependant, certaines activités semblent davantage jugées utiles par les enseignantes : la collaboration à des projets avec l'équipe enseignante (DE) ($p = 0,007$), la concertation entre collègues (DC) ($p = 0,099$), l'application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI) ($p = 0,024$) et la consultation de professionnels (DE) ($p = 0,058$). Notons que ces quatre activités font appel aux trois dimensions. Plus précisément, le tableau 5.6 présente le portrait des activités privilégiées selon le genre.

Tableau 5.6
Portrait de l'utilité des activités de développement professionnel selon le genre

Activités		Homme	Femme
Assister à des colloques ou conférences	(DE)		
Consulter des professionnels	(DE)		X
Participer à des formations offertes par des pairs ou des professionnels	(DE)		
Consulter des ouvrages de références	(DE)		
Collaborer à des projets avec l'équipe enseignante	(DE)		X
Appliquer de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement	(DI)		X
S'autocritiquer personnellement ou analyser ses pratiques	(DI)		
Mener des recherches	(DC)		
Participer à des recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe	(DC)		
Suivre un cours dans un établissement reconnu	(DC)		
Faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel	(DC)		
Accompagner des stagiaires	(DC)		
Participer à un programme de tutorat ou de mentorat	(DC)		
Se concerter entre collègue	(DC)		X
Participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques ou de codéveloppement	(DC)		

En ce qui concerne le facteur champ d'enseignement (tableau 4.16), nos résultats permettent de constater que pour la majorité des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants, soit 12 sur 15, l'utilité perçue est la même. Cependant, il existe une différence significative pour les activités suivantes :

les colloques (DE) ($p = 0,008$), l'accompagnement de stagiaires (DC) ($p = 0,016$) et la concertation entre collègues (DC) ($p = 0,013$).

Certaines activités ont ressorti comme étant très utiles par plus de 50 % des répondants dans des champs d'enseignement. Par exemple, les enseignants des champs du préscolaire régulier trouvent très utiles les colloques (DE) (à 50,0 %), l'accompagnement de stagiaires (DC) (à 55,6 %) et la concertation entre collègues (DC) (50,0 %). Les enseignants du champ de l'éducation physique et à la santé trouvent très utiles les colloques (DE) (50,0 %). Quant aux enseignants du champ du français, ils perçoivent aussi très utiles les colloques (DE) (50,0 %), mais également l'accompagnement de stagiaires (DC) (50,0 %). Les enseignants du champ de l'adaptation scolaire trouvent, quant à eux, très utiles dans leur pratique quotidienne l'accompagnement de stagiaires (DC) (50,0 %) et la concertation entre collègues (DC) (62,1 %). Le tableau 5.7 expose ces résultats.

Tableau 5.7
Portrait de l'utilité perçue des activités de développement professionnel selon le
champ d'enseignement

Activités	1	2	3	4	5	6	7	8
Assister à des colloques ou conférences (DE)		X			X	X		
Consulter des professionnels (DE)								
Participer à des formations offertes par des pairs ou des professionnels (DE)								
Consulter des ouvrages de références (DE)								
Participer à des projets avec l'équipe enseignante (DE)								
Appliquer de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (DI)								
S'autocritiquer personnellement ou analyser ses pratiques (DI)								
Mener des recherches (DC)								
Suivre un cours dans un établissement reconnu (DC)								
Faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC)								
Accompagner des stagiaires (DC)	X	X				X		
Participer à un programme de tutorat ou de mentorat (DC)								
Se concerter entre collègue (DC)	X	X						
Participer à des recherches collaboratives ou action menées par un chercheur externe (DC)								
Participer à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques ou de codéveloppement (DC)								

Légende des champs d'enseignement : 1. Adaptation scolaire; 2. Préscolaire régulier; 3. Primaire régulier; 4. Anglais langue seconde; 5. Éducation physique et à la santé; 6. Français; 7. Mathématique, science et technologie; 8. Autres (arts plastiques, musique, éthique, géographie, histoire, etc.)

Pour ce qui est du nombre d'années d'expérience, nos résultats au tableau 4.17 ont permis de constater que pour la majorité des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants, soit 13 sur 15, aucune différence n'est significative quant à l'utilité perçue de celles-ci dans leur enseignement au quotidien. Cependant, il existe une différence significative pour les activités suivantes : l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (DI) ($p = 0,008$) et la lecture sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) ($p = 0,089$). De ces deux activités, aucune ne fait appel à la dimension externe.

Deux activités ont été jugées utiles. Une de ces deux activités ayant été appréciée davantage par les enseignants que les autres activités quant à son utilité l'a été par les enseignants de 4 à 6 ans d'expérience de la phase de la consolidation (à 53,3 %) et les enseignants de 7 à 24 ans d'expérience de la phase de la diversification (à 51,1 %) comparativement aux enseignants des autres phases. C'est celle de l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques. Les phases développées par Huberman (1989b) indiquent que la phase de la consolidation en est une de détente et d'aisance avec le milieu, ce qui permet aux enseignants de se questionner davantage et de faire des retours réflexifs sur leurs pratiques pédagogiques. Nos résultats sont en cohérence avec la théorie des phases de la carrière enseignante développées par Huberman (1989b) qui indique que lors de la période de la diversification qui en est une de remise en question pour l'enseignant, l'autocritique personnelle est jugée utile dans cette situation. Tandis que l'autre activités ayant été appréciée davantage par les enseignants que les autres activités quant à son utilité est la lecture sur des sujets d'intérêts personnels qui a été jugée plus utile par 60,0 % des enseignants de 1 à 3 ans d'expérience et cette période en est une de découverte.

Enfin, toutes les activités pratiquées par les enseignants indépendamment du genre, de l'ordre et du champ d'enseignement et du nombre d'années d'expérience, sont jugées utiles à plus de 79 %.

Les activités ayant le moins obtenues la faveur des enseignants (tableau 4.13, nonobstant celles qui sont ressorties comme ayant des différences significatives, soit indépendamment du genre, de l'ordre et du champ d'enseignement et du nombre d'années d'expérience) dans leur utilité dans l'enseignement au quotidien sont : participer aux recherche-action ou collaboratives menées par un chercheurs externes (DC), assister à des colloques ou conférences (DE), faire des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (DC) et suivre des cours dans un établissement reconnu (DC). Pourquoi ces activités (dont trois sont de la dimension combinées, une de la dimension externe et aucune de la dimension interne) ont-elles moins de participation et sont jugées comme moins utiles? Doit-on réfléchir et revoir la structure des activités ou les plages horaires où elles ont lieu pour favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants? Doit-on revoir les besoins de formation continue?

Les activités faisant appel à la dimension combinée gagnent à être explorées puisque celles-ci obtiennent moins la faveur des participants. Quels sont les besoins ou conditions qui favoriseraient leur utilisation?

5.5. Les conditions favorisant le développement des compétences professionnelles

Les résultats semblent réitérer et faire ressortir les affirmations de certains auteurs (Elliot, 1991a, 1991b; Gendron, 1995; Gendron & Lafortune, 2009; Lang, 1999, 2001; Martineau & Gauthier, 2000) qui ont mentionné que le développement des compétences professionnelles est un parcours libre et individuel (puisque les taux de fréquence observés sont différents) qui se manifeste par l'autonomie professionnelle des enseignants tant dans la classe que dans l'école. Le développement professionnel sollicite la responsabilité des enseignants puisque ceux-ci s'investissent et s'engagent dans une démarche de développement professionnel en pratiquant diverses activités, et ce, malgré les conditions dans lesquelles sont accessibles ou offertes ces activités

(Martineau & Gauthier, 2000). Mais, comme il a été soulevé que certaines activités sont encore peu pratiquées, il semble que l'on peut se questionner sur les conditions à mettre en place qui pourraient faciliter la pratique d'activités de développement professionnel. C'est une autre avenue de recherche qui mérite d'être explorées. Les besoins ou conditions devraient être réévalués de manière à faciliter le développement professionnel des enseignants, surtout sachant les effets bénéfiques du développement des compétences professionnelles sur la réussite de l'élève (Brassard, 2008; Bru, 2004).

Il faut souligner également que selon Legendre (2005), les conditions favorables au développement professionnel sont liées à des circonstances de lieu, de temps, d'espace, ou toute autre circonstance (nombre d'élèves, âge, composition des groupes, équipement, matériel, facteurs environnementaux, etc.) dans laquelle se retrouvent les enseignants. Ces mêmes conditions ont été liées par différents auteurs à des difficultés vécues par les enseignants (Carbonneau *et al.*, 1992; Crozier & Friedberg, 1981; Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008; Raymond & Lenoir, 1998; Saint-Jarre & Dupuy-Walker, 2001; Wittorski, 2005). Par ailleurs, ces facteurs et conditions sont signalés par Inchauspé (2003) qui estime que le contexte du renouveau pédagogique aurait nécessité une refonte en profondeur de l'organisation du travail enseignant, puisque le travail en collégialité demande des espaces de travail en équipe et des plages de temps pour planifier et réaliser concrètement cette collégialité, mais ceci ne signifie pas moins d'heures au calendrier de travail, mais plutôt une réorganisation du travail scolaire.

Selon ces auteurs, certaines conditions pourraient être mises en valeur afin de favoriser le développement professionnel. Par exemple, le temps est un des facteurs soulevés par ces auteurs qui peut jouer et être favorable au développement professionnel des enseignants : le temps de rencontre avec les collègues inclus dans la tâche et sur le temps de travail ou le fait d'avoir un horaire allégé.

Le facteur espace peut être également un facteur favorable au développement professionnel : le fait de recevoir des formations offertes dans leur milieu de travail et dans un temps qui ne serait pas en supplément du temps prévu pour leur tâche est une des conditions qui permettraient aux enseignants de pratiquer des activités pour développer des compétences professionnelles (Legendre, 2005).

De plus, le facteur des ressources matérielles peut être favorable au développement professionnel comme le fait d'avoir certains équipements technologiques à la disposition des enseignants (Legendre, 2005).

En sommes, malgré que le travail de l'enseignant ait évolué et que les enseignants soient soumis à de multiples pressions internes et externes (Tardif & Lessard, 1999; Walshe, 1998), les enseignants ont jugé utile la pratique des activités de développement professionnel. Le développement professionnel ayant d'ailleurs ressorti, selon plusieurs auteurs (Barnett, 1994; Blandford, 2000; Bouteiller, 2000; 2009; CSE, 1997; Gohier, Anadón *et al.*, 1999; Paquay, 2000a; Roegiers, 2000) comme une nécessité pour l'amélioration de la pratique pédagogique et la progression de l'apprentissage des élèves.

Compte tenu de l'évolution de la société et des conséquences qui en résultent quant au fonctionnement de l'école et aux attitudes des jeunes face aux apprentissages, de nouvelles compétences sont exigées des enseignants. Ceux-ci ont à élargir leur palette de compétences professionnelles, parmi lesquelles souvent des compétences relationnelles adaptées pour gérer des groupes d'élèves non motivés et en perte de référence identitaire (Paquay, 2000a, p. 266).

Ce chapitre a permis de discuter et d'expliquer les résultats dans une certaine mesure. La reconnaissance de cette situation amène donc son lot de défis particuliers aux établissements quant aux conditions à favoriser en période de développement professionnel. Le chapitre suivant fait état des principaux éléments à mettre en évidence.

CONCLUSION

Les deux premiers chapitres de cette thèse ont exposé la problématique et situé l'objet de recherche dans son contexte. Ensuite, le troisième chapitre a présenté les outils et techniques de recherche utilisés, alors que le quatrième et le cinquième exposent les résultats de la recherche tout en exploitant les éléments qui mettent en lien les perspectives des auteurs recensés. Les résultats de cette recherche ont permis de dégager certains constats dans une perspective déductive en lien avec le contexte et l'objet de recherche afin de poursuivre vers de nouveaux enjeux en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles des enseignants en exercice en contexte préscolaire, primaire et secondaire. Dans cette partie de conclusion, sont mis en valeur les principales observations, les retombées, quelques pistes de réflexion et les limites de la recherche.

Cette recherche apporte un éclairage nouveau sur l'ensemble des activités liées au développement des compétences professionnelles des enseignants québécois en cours d'exercice et sur l'utilité perçue de celles-ci dans l'enseignement au quotidien, et ce, selon diverses variables. L'objectif général poursuivi était de dresser un portrait comparatif des activités ou pratiques de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire.

Ce portrait démontre qu'une proportion importante d'enseignants s'impliquent et s'investissent dans un processus de développement professionnel, et ce, nonobstant le genre, l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement et le nombre d'années d'expérience. Les activités pratiquées par les enseignants qui s'engagent dans leur développement professionnel peuvent être variées. Ces activités sont des dimensions interne, externe et combinée. Les résultats de nos analyses font ressortir le caractère réflexif lié au développement des compétences professionnelles puisque celui-ci est

intégré dans toutes les activités demandant la mobilisation des ressources internes et externes ainsi la réflexion ne peut être écartée de la construction de la compétence. Cependant, un plus grand nombre d'enseignants privilégient des activités de dimensions interne et externe. Cela dit, plusieurs activités sont moins pratiquées considérant la nature de l'activité ou la compétence à développer visée par l'activité. Ainsi donc, ces résultats soulèvent de nouvelles questions : Comment expliquer le peu d'activités pratiquées en lien avec les compétences 8 (exploiter les TIC), 10 (développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle), 12 (développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle) et 2 (améliorer la communication interpersonnelle à l'orale et à l'écrit)? Quelles pistes de solution peuvent être envisagées pour encourager la participation accrue à des activités de la dimension combinée? Comment la formation initiale à l'enseignement peut-elle exploiter ces résultats pour poursuivre dans le développement de la compétence 11 (s'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle ou professionnelle)?

Voilà des questions qui méritent une attention particulière. Les réponses à ces questions pourraient permettre de mieux soutenir les enseignants en période de développement professionnel.

L'analyse des résultats a également permis de confirmer que le développement professionnel est un processus de perfectionnement qui fait suite à la formation initiale (Anadón, 1999; Ericsson, 1993; Hargreaves, 1993; Hendricson & Kleffner, 1998) et qui se vit réellement chez les enseignants en exercice, et ce, tout au cours de la carrière enseignante, par la pratique de diverses activités de perfectionnement.

De plus, les résultats ont permis de constater que le développement professionnel nécessite un niveau d'engagement individuel ou une forme d'implication chez les enseignants (Birman *et al.*, 2000; Donnay & Dreyfus, 1999; Elliot, 1991a; Guillemette, 2006; Lafranchise, 2010; Le Boterf, 1999; 2009; Uwamariya &

Mukamurera, 2005). Le niveau d'engagement à cet égard peut évidemment expliquer certains écarts observés dans les résultats de cette enquête. Est-ce que les enseignants sont engagés personnellement de la même manière? Voilà une question soulevée à laquelle notre recherche ne peut répondre.

Également, les résultats n'ont pas permis de faire des liens entre la motivation ou la satisfaction ressentie chez les enseignants telle que relatée par des auteurs comme Hensley (2002), Kelchtemans (2001) Maulding (2002), qui reconnaissent que le développement professionnel suppose un investissement de soi (Leik, Owens & Tallman, 1999) par une prise en charge personnelle de son développement professionnel (Lemoine, 2002; 2009; Perrenoud, 1993; 2000) et que c'est peut-être cette prise en charge qui détermine les conditions principales dans lesquelles les enseignants entreprennent un processus de développement professionnel (Donnay & Dreyfus, 1999; Mathevet & De Saint-Germain, 1999; Parlier, 2002). En effet, la pratique d'activités de développement professionnel exige un investissement de soi et de temps en dehors de l'horaire de travail comme tel. Selon certains auteurs (Le Boterf, 1999; Uwamariya & Mukamurera, 2005), ce qui ressort fortement, c'est que les enseignants doivent avoir la motivation d'abord. Par contre, ces auteurs soulignent aussi le fait que les enseignants doivent trouver un contexte favorable pour s'engager dans ce processus. Le développement professionnel n'appartient alors pas seulement à la responsabilisation professionnelle de l'individu, ce qui porte à croire que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ainsi que les gestionnaires d'établissements scolaires ou universitaires peuvent favoriser la pratique des activités de développement professionnel en mettant en place des stratégies et des conditions pertinentes qui facilitent et encouragent l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel.

Mais, comme il a été soulevé, certaines activités sont encore peu pratiquées, il semble que l'on peut se questionner sur les conditions à mettre en place qui pourraient

faciliter la pratique d'activités de développement professionnel. Les besoins ou conditions devraient être réévalués de manière à faciliter le développement professionnel des enseignants. C'est une autre avenue de recherche qui mérite d'être explorée.

De plus, sans la perspective de la Loi sur l'instruction publique qui oblige les enseignants « de prendre des mesures appropriées leur permettant de développer un haut degré de compétence professionnelle » (p.4) (L.R.Q., Chapitre II - 22.6), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1997; 2001) recommande qu'une culture de formation continue ou de développement professionnel s'instaure dans tous les établissements.

On remarque tout de même qu'une proportion importante d'enseignants du Saguenay-Lac-Saint-Jean pratique une variété d'activités de développement professionnel faisant appel à des dimensions internes, externes et combinées.

Cependant, on peut constater que les enseignants apprécient ou exploitent davantage la dimension interne que les enseignantes. Rappelons les questions soulevées qui pourraient faire l'objet de futures investigations : Les enseignants sont-ils isolés étant donné leur minorité dans les milieux scolaires? Préfèrent-ils mener leurs dossiers personnellement?

Comme il a été souligné, certaines activités sont encore peu pratiquées, plus précisément celles faisant appel à la dimension combinée. Elles gagneraient à être explorées puisqu'elles obtiennent moins la faveur des participants excluant les enseignants qui sont en début de carrière. À quels besoins répondraient leur utilisation? Comment expliquer que les plus jeunes exploitent cette dimension de manière plus importante que leurs collègues? Comment valoriser ce type de formation en mettant en évidence son apport sur le développement professionnel? Doit-on réfléchir et revoir la structure des activités ou les plages horaires où elles ont

lieu pour favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants? Quelle place pourrait occuper les journées pédagogiques dans la pratique d'activités de développement professionnel? Quel pourrait être le rôle des syndicats relativement à la pratique d'activités de développement professionnel? Telles sont les questions qui préoccupent sur ce point.

Certains défis entourent le développement professionnel et la pratique de certaines activités moins privilégiées par les enseignants. Est-ce dû au contexte sociopolitique auquel les enseignants font face? Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants pour poursuivre ce type d'activité? Les besoins devraient-ils être réévalués de manière à faciliter le développement professionnel des enseignants, surtout sachant les effets du développement des compétences professionnelles sur la réussite de l'élève?

De plus, les résultats ont démontré que les enseignants pratiquent des activités qui permettent de développer davantage la compétence 4 (varier les stratégies pédagogiques), puis la compétence 1 (actualiser mes connaissances), la compétence 7 (adapter mes interventions ou différencier mon enseignement) et la compétence 3 (créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique), suivi de près par la compétence 5 (développer ou peaufiner les outils d'évaluation) et la compétence 11 (s'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle).

À l'inverse, les compétences, les moins développées par la pratique des activités sont les compétences 8, (exploiter davantage les TIC), la compétence 10, (développer ou poursuivre mon travail en équipe-cycle), la compétence 12, (développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle) et la compétence 2, (améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral et à l'écrit). La compétence 12 semble négligée. Pourtant, St-Vincent (2010) fait état de problèmes éthiques rencontrés en éducation incluant les connaissances des lois et règles, définies dans la compétence, et

plus particulièrement la capacité à résoudre des problèmes d'ordre éthique. Les résultats des recherches de cette chercheuse démontrent que les enseignants ne maîtrisent pas cette compétence en période d'insertion professionnelle. Ils ont un sentiment de manque de formation pour faire face à ce type de problème qualifié de complexe. Pourtant, nos résultats témoignent du peu de participation à des activités de développement professionnel visant le développement de cette compétence. Comment expliquer le phénomène?

En conclusion, les résultats d'enquête sont intéressants lorsqu'ils montrent que les enseignants s'investissent dans une certaine mesure, dans une démarche de développement professionnel, puisque tous les enseignants questionnés ont répondu pratiquer des activités. Rappelons que cet investissement des enseignants a une influence sur la qualité des apprentissages des élèves plus que les autres intervenants avec lesquels les élèves évoluent (Allal, 2002; De Bock, 2000; Holh, 1993). D'après plusieurs auteurs, (Breuvart, 2001; Costa & Gabronston, 1985; Hunter, 2001; Jacquet, 2007; Joyce, 1988; Mc Greal, 1985; Merle, 1998) les enseignants doivent maîtriser diverses compétences pour assurer un meilleur soutien et favoriser l'apprentissage des élèves.

Finalement, cette recherche a répondu à un besoin de connaissances sur les pratiques ou activités déployées et privilégiées par les enseignants en exercice, suite à leur formation initiale, en période de développement professionnel selon l'ordre et le nombre d'années d'expérience, le genre, le champ d'enseignement et les compétences visées. Elle contribue ainsi à l'apport de connaissances sur l'offre d'activités à favoriser en période de développement professionnel.

Ces résultats peuvent guider et inspirer les décisions relatives aux activités de formation à privilégier puisque ceux-ci ont permis d'évaluer quelles compétences professionnelles en enseignement sont visées par la pratique d'activités et quels types de moyens pour y arriver sont perçus comme étant les plus utiles par les enseignants.

Cependant, la reconnaissance de cette situation amène son lot de défis particuliers aux établissements quant aux conditions ou stratégies à favoriser en période de développement professionnel pour à la fois répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants et promouvoir certains modes de formation ou buts délaissés.

Dans la considération de la contribution de cette recherche, il y a un autre élément important à ne pas négliger. Il s'agit de la méthodologie employée avec les techniques d'enquête, car d'un point de vue praxéologique, elle permet l'utilisation d'un questionnaire qui répond à un besoin d'évaluation des pratiques ou des activités de développement professionnel des enseignants au Québec. Cette méthodologie trouve une grande pertinence dans le fait que le système politique québécois fait de plus en plus référence à l'évaluation de la compétence des enseignants pour améliorer la performance des élèves (Normand & Derouet, 2011) et que des recherches prônent l'importance du développement professionnel pour améliorer les pratiques et satisfaire aux obligations de résultats. Le questionnaire élaboré pour cette recherche, de même que les méthodes d'analyse qui lui sont associées, peuvent être utilisés par les autres régions où l'on voudrait évaluer ou faire le point sur la situation peut être utilisé ou contribuer aux autres régions qui voudraient évaluer ou faire le point sur la situation relativement à la formation continue des enseignants, suite à leur formation initiale, en période de développement professionnel. Ainsi, après l'analyse de leurs données, les responsables des établissements pourraient cibler les pistes d'action adéquates à privilégier pour soutenir les enseignants en période de développement professionnel.

Les résultats de cette recherche peuvent donc contribuer à soutenir la mise en œuvre de plans de formation continue en période de développement professionnel pour les enseignants en région et dans les grandes villes du Québec.

Voici quelques pistes de recherche et quelques pistes de réflexion ayant émergées des résultats de cette recherche en lien avec la formation initiale en enseignement.

Est-ce que la compétence 11, (s'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle) est suffisamment évaluée en formation initiale? Comment permettre davantage aux étudiants en formation initiale de s'engager dans une démarche de réflexion? Les étudiants en enseignement sont-ils d'abord engagés dans les études? Comment les étudiants universitaires en enseignement se préparent-ils à la poursuite de leur développement professionnel durant toute leur carrière?

Devrait-on obliger les étudiants à se doter d'un plan de développement professionnel avant le début de leur carrière comme tel?

Enfin, voici quelques pistes de recherche et quelques pistes de réflexion en lien avec le développement professionnel en enseignement ayant émergées des résultats de cette recherche.

Devrait-on obliger les enseignants en exercice à se doter d'un plan de développement professionnel tout au long de leur carrière?

En éducation, devrait-on prendre exemple sur d'autres disciplines, telles que la médecine où l'un des objectifs poursuivis est le développement continue des compétences professionnelles et l'obligation de moyens tout au long de la carrière?

En éducation, devrait-on prendre exemple sur d'autres provinces canadiennes notamment l'Alberta et l'Ontario, où le plan de développement professionnel est chose courante et le recours aux communautés d'apprentissage valorisé (Leclerc, 2012)?

Voilà encore plusieurs questions non répondues qui auraient avantage à être explorées et qui peuvent inspirer d'autres recherches.

Cependant, cette recherche a certaines limites. Cette étude n'a pas procédé par échantillonnage au sens strict de ce terme. Au total 3273 enseignants ont été invités à répondre au questionnaire et 220 d'entre eux ont répondu à l'appel ce qui représente un taux de répondant de 6,7 %. Bien que le taux de participation de cette étude soit peu élevé selon les normes pour la recherche publié par Travaux publics et Services gouvernementaux Canada en 2009, les résultats d'une telle enquête ne peuvent être décrits comme statistiquement représentatifs de la population cible, sauf s'il y a eu pondération des données. Dans cette étude, la pondération des données a été réalisée. Ainsi, cette recherche est considérée comme statistiquement représentative du Saguenay-Lac-Saint-Jean. La collecte des données ainsi que l'analyse des résultats ont permis d'identifier les activités qui sont privilégiées pour le développement des compétences professionnelles selon les enseignants du préscolaire, primaire et secondaire, en exercice, dans cette région administrative.

Le but de cette enquête en éducation était de dresser un portrait comparatif des activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants et faire la démonstration, à l'aide de données quantifiées, de relations existantes entre plusieurs variables (Colin *et al.*, 1995; Smith & Glass, 1987) préalablement identifiées et prévues dans l'élaboration du questionnaire (Cohen *et al.*, 2008). Cette enquête a établi une généralisation des résultats pour le développement des compétences professionnelles chez les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Cependant, et malgré toutes les précautions et tous les efforts de relance pour maximiser la participation, cette enquête ne peut se permettre de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants au Québec et elle ne peut permettre d'expliquer le choix qui a motivé le jugement des enseignants à l'égard des activités de développement professionnel.

Les connaissances générées par cette enquête sont liées à des données présentées principalement sous forme de nombres et l'analyse statistique a permis de décrire le portrait des activités privilégiées par les enseignants pour le développement de compétences professionnelles, sans toutefois expliquer ces préférences (Blalock, 1982; Boudreault, 2004; Colin *et al.*, 1995; Howell, 1998; Krathwohl, 2009; Sowell, 2001; Trudel & Antonius, 1991). Cependant, nos résultats sont basés sur une étude autorapportée et la validation des réponses par entrevue aurait pu contribuer à vérifier, dans une certaine mesure, la fréquence des réponses.

Il faut être conscient que des conditions particulières inconnues ont pu influencer les résultats. Il faut donc limiter l'impact de la recherche à son contexte réel (Boudreault, 2004), soit à la situation sociopolitique et éducative de novembre 2011 dans la région du Saguenay–Lac-St-Jean.

Outre le portrait dressé à l'issue de cette recherche, l'étude ne permet pas de voir si les pratiques pédagogiques sont transformées dans l'enseignement au quotidien, mais plutôt de mesurer l'utilité perçue des activités par les enseignants. Ainsi, aucun rapprochement n'a pu être fait avec les recherches (Lenoir, Larose & Lessard, 2005; Presseau & Frenay, 2004; Tardif & Presseau, 1998) qui ont dressé un portrait de la situation de la pratique enseignante au Québec et qui indiquent que les pratiques pédagogiques sont peu transformées.

APPENDICE A

FEUILLET D'INFORMATION DESTINÉ AUX PARTICIPANTS

Feuillet d'information destiné aux participants

Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire

1. Mise en contexte et but de la recherche

Depuis maintenant plusieurs années, les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation mettent en place des activités de perfectionnement ou de formation continue. De plus, des recherches en éducation mentionnent également l'apport essentiel que peut avoir le développement professionnel pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cette étude veut répertorier les activités de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de la formation en enseignement. Cette étude vise également à mieux cerner l'utilité perçue de ces activités dans le cadre des pratiques pédagogiques quotidiennes afin de mieux soutenir les enseignants en période de développement professionnel. Cette recherche utilise les méthodes d'enquête et son devis.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Répertorier et analyser les activités de développement professionnel privilégiées par les enseignants en exercice, en contextes préscolaire, primaire et secondaire selon les compétences du référentiel de la formation en enseignement.
- Comparer ces activités de développement professionnel selon diverses variables, telles que l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre et le champ d'enseignement.
- Mesurer l'utilité perçue par les enseignants de ces activités sur leur enseignement au quotidien.
- Comparer et analyser cette utilité perçue en fonction des variables comme l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le genre, le champ d'enseignement et les compétences visées.

Cette recherche vise à répondre à un besoin de connaissances sur les stratégies de formation continue ou de développement professionnel déployées par les enseignants selon diverses variables. La pertinence de cette recherche est l'amélioration des systèmes de gestion liés au développement professionnel des enseignants, nous entendons par système de gestion tout ce qui concerne la logistique des ressources humaines dans chacun des établissements afin de permettre ou faciliter le développement professionnel, et ce, dans le but de pouvoir mieux soutenir les enseignants et les établissements en période de développement professionnel.

2. Nature de votre participation

Il vous faudra de 15 à 30 minutes pour répondre adéquatement aux questions de façon anonyme, réparties en deux parties : une partie d'information générale et sociodémographique et une partie sur les activités ou pratiques privilégiées et sur leur utilité perçue dans la classe au quotidien. Pour ce faire, vous aurez la possibilité de remplir votre questionnaire directement sur Internet en suivant le lien qui vous sera transmis par courriel ou par bulletin d'information ou vous aurez aussi la possibilité de le remplir sur un support papier qui vous sera distribué et ramassé par votre délégué syndical dans une enveloppe scellée. Il n'y aura aucune autre démarche à effectuer ni autre information à transmettre.

Pourquoi participer?

Les enseignants qui acceptent librement et de façon volontaire à participer à la recherche sont invités à remplir un questionnaire afin d'aider les chercheurs à comprendre ce qui pourrait être davantage réinvesti comme activités de développement professionnel. Plus vous êtes nombreux à accepter de participer, plus la qualité des données recueillies est rehaussée.

3. Avantages et bénéfices sociaux et personnels

Il n'y a aucun avantage direct pouvant découler de votre participation. Cependant, tout en faisant le point sur votre cheminement professionnel, vous aurez contribué à aider à mieux comprendre l'utilité perçue des activités privilégiées pour le développement des compétences professionnelles. Ainsi, vous contribuerez à la réalisation d'actions précises qui correspondent aux vrais besoins des enseignants en matière de développement professionnel, ce qui aura des retombées positives pour l'ensemble des enseignants du Saguenay-Lac-St-Jean.

4. Modalités prévues en matière de confidentialité

Les questionnaires en support papier seront conservés dans un lieu sécurisé sous clé accessible uniquement par la chercheuse et son directeur de recherche et seront détruits après une période de cinq ans. Aucun renseignement ne permet d'identifier les participants dans le questionnaire et les chercheurs se sont engagés à ne diffuser que les compilations.

5. Droit de refus de participer

Votre participation à ce questionnaire est tout à fait volontaire. Vous êtes donc libre d'accepter ou de refuser d'y répondre, et ce, sans préjudices ou conséquences négatives. Toutefois, votre opinion est très importante pour nous et elle nous permettra de mieux comprendre le soutien et l'encadrement à fournir en période de développement professionnel. Si vous acceptez, cochez à l'endroit prévu au questionnaire. La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

6. Risques et inconvénients

Votre participation à l'enquête ne comporte aucun risque. Vous n'aurez pas à fournir des renseignements qui permettraient de vous identifier. Le seul inconvénient, s'il en est un, est le temps consacré pour répondre au questionnaire. Si toutefois, en répondant, vous aviez des malaises, nous vous invitons à consulter votre direction ou votre représentant syndical qui vous mettra en lien avec les services d'aide. Nous vous assurons que vos représentants syndicaux ainsi que les directions d'établissement ont accepté de collaborer à cette recherche.

7. Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-11-172-06.15 a été émis le 12 octobre 2011. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Noms et coordonnées des membres du comité de recherche

Pour toute question relative à cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec :

Nathalie Murray

Chercheure responsable
nathalie.murray@uqtr.ca
(418) 547-2191,
poste 447

François Guillemette

Directeur du comité de
recherche
francois.guillemette@uqtr.ca
(800) 365-0922,
poste 3647

Nadia Rousseau

Co-directrice du comité
de recherche
nadia.rousseau@uqtr.ca
(800) 365-0922,
poste 3651

Accès au questionnaire

<http://nathaliemurray.limequery.com/61772/lang-fr>

APPENDICE B

DÉFINITION DES VARIABLES DÉPENDANTES ET INDÉPENDANTES

Définition des variables dépendantes et indépendantes

Variable	Niveau de mesure	Description et numéro de question	Information générale et sociodémographique
SECTION A			
Sexe (V1)	Dichotomique	Le sexe, soit masculin ou féminin. (Q5)	
Ordre (V12)	Ordinal	L'ordre d'enseignement soit, le préscolaire, le primaire, le secondaire. (Q1)	
Expériences (V13)	De rapport	Le nombre d'années d'expérience en enseignement est toute année reconnue comme telle, conformément à l'article 6-4.00 de la convention collective de la Fédération des syndicats en enseignement (FSE). Pour cette enquête, l'analyse des années d'expérience seront catégorisées selon les phases de la carrière enseignante de développement professionnel qui ont été développées par Huberman (1989b), telles qu'identifiées au cadre conceptuel, soient : <ul style="list-style-type: none"> • 1-3 ans (phase de l'entrée ou du tâtonnement) • 4-6 ans (phase de la stabilisation ou de la consolidation) • 7-24 ans (phase de la diversification ou de remise en question) • 25-34 ans (phase de la sérénité ou de la conservation) • 35-40 ans (celle du désengagement) (Q4) 	
Champ d'enseignement (V14)	Nominal	Il correspond au champ de savoir ou spécialité faisant l'objet d'un enseignement à un ordre scolaire (Legendre, 2005, p. 201) et reconnu dans le monde de l'éducation et syndical correspondant à l'annexe 1, de la convention collective de la FSE, soient les 21 suivants: <ul style="list-style-type: none"> • (1) Adaptation scolaire (préscolaire, primaire et secondaire) 	

Variable	Niveau de mesure	Description et numéro de question
		<ul style="list-style-type: none"> • (2) Préscolaire régulier autre que celui des champs 1, 5, 6 et 7. • (3) Primaire régulier autre que celui des champs 1, 4, 5, 6 et 7. • (4) Anglais langue seconde au primaire • (5) Éducation physique et à la santé au préscolaire et primaire • (6) Musique au préscolaire et primaire • (7) Arts plastiques au préscolaire et primaire • (8) Anglais, langue seconde au secondaire • (9) Éducation physique et à la santé au secondaire • (10) Musique au secondaire • (11) Arts plastiques au secondaire • (12) Français, langue d'enseignement au secondaire • (13) Mathématique, science et technologie au secondaire • (14) Éthique et culture religieuse au secondaire • (15) Économie familiale au secondaire • (16) Initiation à la technologie et en connaissance du monde du travail au secondaire • (17) Géographie, en histoire et éducation à la citoyenneté et en environnement économique, contemporain au secondaire • (18) Informatique au secondaire • (19) Tous les cours de formation générale au secondaire autre que ceux des champs 8 à 18. • (20) Français langue d'accueil au préscolaire et primaire et intégration linguistique, scolaire et sociale au secondaire • (21) Suppléance (Q2 et Q3)

Variable	Niveau de mesure	Description et numéro de question
Activités liées au développement professionnel (VD1)	Ordinal : Jamais Parfois Souvent	<p>Sont retenues, toute activité ou ensemble d'activités volontaires mises en application qui vise l'atteinte d'un objectif concret (Legendre, 2005, p. 1065). Les catégories d'activités ont été identifiées dans les nombreuses recherches sur le développement professionnel des enseignants. Ces recherches sont recensées dans le cadre conceptuel, soient :</p> <p><u>Dimension interne</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se former sur le tas par essais et erreurs (Q6) • Cumuler des expériences personnelles (Q6) • Essayer de nouvelles techniques (Q6) • Analyser des pratiques (Q7) • S'autocritiquer personnellement (Q7) <p><u>Dimension externe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à des colloques (Q1) • Assister à des conférences (Q1) • Collaborer à des projets avec l'équipe enseignante (Q5) • Consulter des documents ou ouvrages de références (Q4) • Consulter des professionnels (Q2) • Participer à une formation donnée par les pairs (Q3) • Participer à une formation donnée par les professionnels (Q3) <p><u>Dimension combinée</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Suivre un cours (Q10) • Se concerter entre collègues ou intervenants (Q14) • Faire des stages ou accompagner un stagiaire (Q12) • Participer à un programme de tutorat ou mentorat (Q13) • Faire des lectures (Q11) • Participer à un groupe d'analyse (Q15) • S'impliquer personnellement dans un processus de recherche (Q8)

Variable	Niveau de mesure	Description et numéro de question
		<ul style="list-style-type: none"> • Participer à une communauté professionnelle (Q15) • Participer à un groupe de codéveloppement (Q15) • Participer à des recherches collaboratives (Q9)
But visé en fonction du profil de compétences		
Les compétences du référentiel de formation en enseignement (Vi5)	Nominal	Le profil de compétences du référentiel de la formation en enseignement et ses 12 compétences professionnelles en tant que cadre de référence pour le métier d'enseignant. (Q1b à Q15b)
Appréciation de l'utilité		
L'utilité perçue (VD2)	Ordinal :	Caractère de ce qui est jugé satisfaisant eu égard à un besoin et qui peut être profitable ou avantageux (Legendre, 2005, p. 1428).
	Très utile	(Q1c à Q15c)
	Assez utile	
	Peu utile	
	Pas du tout utile	

APPENDICE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE



Université du Québec à Trois-Rivières

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Portrait des activités privilégiées par les enseignants en exercice pour le développement des compétences professionnelles en contextes préscolaire, primaire et secondaire

Chercheurs : Nathalie Murray
Département des sciences de l'éducation

Organismes : Aucun

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début :

Date de fin :

COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.

Hélène-Marie Thérien
Présidente du comité

Secrétaire du comité

Date d'émission : 12 octobre 2011

N° du certificat : CER-11-172-06.15
DECSR

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE

Questionnaire

Étude sur le développement des compétences professionnelles des enseignants

Mise en contexte et but de l'étude

Depuis maintenant plusieurs années, les établissements scolaires et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport mettent en place des activités de perfectionnement ou de formation continue. Cette étude veut répertorier les activités de développement professionnel en lien avec les compétences du référentiel de formation en enseignement. Cette étude vise également à mieux comprendre l'utilité perçue de ces activités dans le cadre des pratiques pédagogiques quotidiennes afin de mieux soutenir les enseignants en période de développement professionnel.

Approximativement 30 minutes seront nécessaires pour répondre à ce questionnaire. Certaines questions ne s'adresseront pas à vous et vous n'aurez pas à y répondre.

En répondant à ce questionnaire, vous confirmez que vous acceptez librement de participer à cette enquête. Nous vous assurons de la confidentialité de vos réponses et nous vous remercions du temps que vous consacrerez à ce questionnaire.

Section A : Information générale et sociodémographique

Dans cette première partie du questionnaire, nous vous demandons de fournir quelques renseignements qui permettront de décrire les caractéristiques des personnes qui, comme vous, participent à cette enquête.

1 Quel est votre principal champ d'enseignement si vous enseignez au secondaire?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Adaptation scolaire
- ☐ Anglais langue seconde
- ☐ Arts plastiques
- ☐ Éducation physique et à la santé
- ☐ Espagnol
- ☐ Éthique et culture religieuse
- ☐ Français
- ☐ Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et environnement économique contemporain
- ☐ Mathématiques, sciences et technologies
- ☐ Musique
- ☐ Autres (Précisez) : _____)

2 Combien d'années d'expérience en enseignement cumulez-vous?

Veillez écrire votre réponse ici :

Si vous cumulez moins d'un an, indiquez la fraction d'année (ex. 0,4 année)

3 Vous êtes...

Veillez sélectionner :

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

Section B : Activités de développement professionnel

Nous aimerions connaître les activités que vous privilégiez et auxquelles vous participez dans le cadre de votre développement professionnel. Pour chacune des 15 activités proposées, nous vous demandons d'indiquer la fréquence approximative à laquelle vous y participez.

Par la suite, pour les activités que vous avez privilégiées uniquement, nous vous demanderons d'indiquer les buts poursuivis en lien avec les compétences du référentiel qui vous motivent à avoir recours à celles-ci ainsi que leur degré d'utilité dans votre enseignement au quotidien.

1a - Participez-vous à des colloques ou assistez-vous à des conférences?

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 2a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

1b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) : _____)

1c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

2a - Consultez-vous des professionnels (conseiller pédagogique, conseiller d'orientation, psychologue, etc.)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 3a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

2b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

_____)

2c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

3a - Participez-vous à des formations offertes par des pairs ou des professionnels?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 4a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

3b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) : _____)

3c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

4a - Consultez-vous des ouvrages de référence (encyclopédie, documents du Ministère, etc.)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 5a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

4b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

_____)

4c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

5a - Collaborez-vous à des projets avec l'équipe enseignante?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 6a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

5b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

5c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

6a - Mettez-vous en application de nouvelles techniques ou stratégies d'enseignement (essais et erreurs, expérience personnelle, enseignement stratégique, etc.)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 7a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

6b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) : _____)

6c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

7a - Pratiquez-vous l'autocritique personnelle ou l'analyse des pratiques (faire le bilan de ses points forts et à améliorer et se donner des objectifs personnels)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 8a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

7b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

7c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

8a - Menez-vous des recherches (dans le cadre d'une maîtrise, d'un doctorat ou d'un programme court et crédité)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → Passez à la question 9a
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

8b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) : _____

8c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

9a - Participez-vous à des recherches collaboratives ou actions menées par un chercheur externe?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 10a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

9b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) : _____)

9c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

10a - Suivez-vous des cours dans un établissement reconnu?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 11a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

10b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

_____)

10c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

11a - Faites-vous des lectures sur des sujets d'intérêt professionnel (revues, volumes)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → Passez à la question 12a
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

11b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) : _____

11c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

12a - Accompagnez-vous des stagiaires?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais **→ Passez à la question 13a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

12b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :
_____)

12c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

13a - Participez-vous à un programme de tutorat ou de mentorat (accompagnement d'un nouvel enseignant)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 14a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

13b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

_____)

13c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

14a - Vivez-vous la concertation entre collègues ou intervenants (travail en équipe-cycle, technique de résolution de problèmes)?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la question 15a**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

14b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

_____)

14c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

15a - Participez-vous à un groupe d'analyse des pratiques pédagogiques, à un groupe de codéveloppement (ex. : groupe pour les enseignants associés) ou à une communauté professionnelle?

Veillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Jamais → **Passez à la section C**
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent

15b - Dans quel(s) but(s) pratiquez-vous cette activité?

Choisissez **toutes** les réponses qui conviennent :

- ☐ Actualiser mes connaissances disciplinaires ou améliorer ma culture personnelle (*compétence 1*)
- ☐ Améliorer ma communication interpersonnelle à l'oral ou à l'écrit (*compétence 2*)
- ☐ Créer de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage ou du matériel pédagogique (*compétence 3*)
- ☐ Varier mes stratégies pédagogiques (*compétence 4*)
- ☐ Développer et peaufiner mes outils d'évaluation (*compétence 5*)
- ☐ Améliorer ma gestion de classe (*compétence 6*)
- ☐ Adapter mes interventions ou différencier mon enseignement (*compétence 7*)
- ☐ Exploiter davantage les TIC dans mon enseignement (*compétence 8*)
- ☐ Collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires (*compétence 9*)
- ☐ Développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle (*compétence 10*)
- ☐ M'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle (*compétence 11*)
- ☐ Développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle (*compétence 12*)
- ☐ Autres buts (Précisez) :

_____)

15c - Quel est le degré d'utilité de cette activité dans votre enseignement au quotidien?

Veuillez sélectionner **une seule** des propositions suivantes :

- ☐ Très utile
- ☐ Assez utile
- ☐ Peu utile
- ☐ Pas du tout utile

Merci de votre participation!

BIBLIOGRAPHIE

- Aboville, A., Bernie, M.-M. & Carpentier, P.-A. (2000). *Entreprendre un bilan de compétences et réussir son projet professionnel*. Paris : Dunod.
- Allal, L. (1993). L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. Dans Hivon, R. (Dir.), *L'évaluation des apprentissages* (pp. 57-74). Québec : Éditions du CRP.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp.77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Allouche-Benayoum, J. & Pariat, M. (2000). *La fonction formateur. Identités professionnelles. Méthodes pédagogiques. Pratiques de formation*. Paris : Dunod.
- Alonzo, P. (2006). *Initiation à la statistique descriptive en sciences sociales*. Paris : Vuibert.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans Blanchard-LaVille, C. & Fablet, D. (Coords.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.11-26). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1997). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignement. Dans Altet, M. (Éd.), *Professionaliser le métier d'enseignant* (pp.11-21). Nantes : CRDP.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur? Dans Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Éds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp.71-86). Paris : PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Éds.), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (pp.27-40). Bruxelles : De Boeck.

- Altet, M. (2002). Quelles professionnalités des formateurs en formation continue? Vers un profil polyidentitaire. Dans Altet, M. Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp.59-87). Bruxelles : De Boeck.
- Altet M. & Fabre M. (1994). Logiques et problématiques de l'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation, *Recherche et Formation*, 17.
- Amyotte, L. (2011). *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines* (3^e éd.). Québec : ERPI.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Dirs.), *L'enseignant un professionnel* (pp.1-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, D. A. (1973). *Competency Based Teacher Education : Problems and Prospects for the Decade Ahead*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans Crahay, M. & Lafontaine, D. (Dirs.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp.365-385). Bruxelles : Labor.
- Anderson, M. E. (1991). *Principal How to Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools*. Oregon, OR : University of Oregon.
- Armstrong, F. & Moore, M. (Dirs.) (2004). *Action Research for Inclusive Education : Changing Plan, Changing Practices, Changing Minds*. London : Routledge Falmer.
- Antonius, R. (2003). *Interpreting Quantitative Data with SPSS*. London : SAGE Publications.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe d'étudiants universitaires, *The Canadian Journal of Higher Education*, 36 (1), 29-48.
- Barbier, J.-M. (1996). *Analyse des situations de travail et de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.

- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence : Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham : Open University Press.
- Batal, C. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public. L'analyse des métiers, des emplois et des compétences*. Paris : Éditions Organisation.
- Beaudoin, R. (1993). La formation pratique en partenariat. Dans Toussaint, R. (Éd.), *Compétence et formation des enseignants?* (pp.111-121). Trois-Rivières : Publications du département des sciences de l'éducation.
- Becher, T. (1999). *Professional Practices : Commitment and Capability in a Changing Environment*. New Brunswick : Transaction.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2008). Conceptualiser ses pratiques professionnelles : un complément à l'appropriation des savoirs de recherche? Dans Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp.229-242). Bruxelles : De Boeck.
- Bédard, L., Gauthier, C. & Tardif, M. (1993). Évolution des compétences de l'enseignant dans les programmes d'enseignement au primaire et étude de leur relation avec la formation des maîtres. Dans Toussaint, R. (Éd.), *Compétences et formation des enseignants ?* (pp.123-134). Trois-Rivières : Publications du département des sciences de l'éducation.
- Beillerot, J. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression?* Paris : L'Harmattan.
- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (Éds.), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (pp.63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Bellier, S. (1999). La compétence. Dans Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.223-244). Paris : Dunod.
- Berger, G. (1988). Formation introuvable pour profession impossible, *Éducation permanente*, 96, 73-79.
- Bender W. (2001). *Learning Disabilities. Characteristics Identification and Teaching Strategie* (4^e ed.). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

- Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M., & Wolfs, J.-L. (1997). Réponse à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, *Forum pédagogie*, 14, 21-27.
- Berthelot, M. (1992). Le personnel enseignant et la réussite scolaire. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. *Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques* (pp.230-238). Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works, *Educational Leadership* 57(8), 28-32.
- Bisaillon, R. (1994). *Les transformations souhaitables des fonctions éducatives*. Conférence présentée aux audiences de la Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO : Vancouver.
- Blackman, C. A. (1989). Issues in professional development : the continuing agenda. Dans Holly, M. L. & McLoughlin, C. S. (Éds.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (pp.1-15). London : Falmer.
- Blais, A. & Durand, C. (2003). Le sondage. Dans Gauthier, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3^e ed. révisée) (pp.387- 429). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blalock, H. (1982). *An Introduction to Social Research* (2^e éd). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. London : Routledge.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning : Mapping the terrain. *Éducational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. Dans Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 150-180). Sherbrooke : CRP.
- Boucher, L.-P. & L'hostie, M. (1997). Transformation des pratiques pédagogiques. Dans Boucher, L.-P. & L'Hostie, M. (Dir.), *Le développement professionnel continu en éducation* (pp.103-122). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologique anglaises et américaines. La fascination des professions, *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

- Bourgeois, É. (1991). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement, *Recherche en éducation. Théorie et pratique*, 6, 25-30.
- Bouteiller, D. (2000) Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Dans Bouteiller, D. (Dir.), *Former pour performer* (pp.13-38). Montréal : Gestion internationale.
- Bouteiller, D. (2009) Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu. Dans Bouteiller, D. & Morin, L. (Dir.), *Développer les compétences au travail* (pp.199-223). Montréal : HEC.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans Boutet, M. & Rousseau, N. (Dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages en enseignement* (pp.87-102). Montréal : Les Presses de l'Université du Québec. 87-102.
- Bouvier, A. & Obin J.-P. (1998). (Coords.), *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York, NY : John Wiley and Sons inc.
- Brassard, A. (2008). Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation : « c'est un peu plus compliqué que ça ». Dans Ettayebi, M., Opertti, R. & Jonnaert, P. (Dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp.237-252). Paris : L'Harmattan.
- Breuvart, J.- M. (2001). Les enfants différents : une chance pour l'école et pour chacun, *Revue de recherches en éducation*, 27, 25-39.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation*. (3^e éd.) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, L. (1991). Entrer dans la profession et en sortir professionnellement, *Vie Pédagogique*, 71, 24-26.
- Bru, M. (2004). Quelles compétences pour enseigner? Dans Hajjar, V. & Baubion-Broye, A. (Éds.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences* (pp.40-50). Toulouse : Octares.
- Bru, M. & Lenoir, Y. (2006). *Les référentiels de compétences dans l'enseignement*. Laval : Presses universitaires de Laval.

- Buhot, E. & Cosnefroy, L. (2011). De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel ? *Revue des sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 44(1), 17-35.
- Butler, D. L. (2005). Le développement professionnel des enseignants : L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H. & Wyman, R. M. J. (1997). *How to develop a professional portfolio*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Caracelli, V. J. & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Carbonneau, M. Allard, G.-Y., Baillargeon, M., Laforest, M. Lainesse, C., Rebuffot, J. J. & Soulières, M. (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignants et des enseignantes*. Sainte-Foy : Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation.
- Carnus, M. F., Garcia-Debanc, C. & Terrisse, A. (Dirs.) (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants, Approches didactique*. France : La pensée sauvage.
- Charlier, E. (2000). Développer la réflexivité : entre le dire et le faire. Dans Charlier, G., Renard, J. P. & Paquay, L. (Éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp.111-120). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants. Lieu d'apprentissage et d'innovation. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D., *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp.119-137). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chown, A. & Last, J. (1993). Can the NCVQ Model be used for teacher Training? *Journal of Further and Higher Education*, 17(2), 15-26.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.

- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development : a solitary or collegial adventure? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Clivaz, S., Cordonier, N., Gagnon, R. & Kazadi, C. (2008). L'évaluation des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner : Perspectives didactiques. Dans Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C. & Martin, D. (Dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement*, (pp.93-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The teacher research movement : A decade Later, *Educational Research*, 28(6), 15-25.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Research Methods in Education* (6^e ed.). London and New York : Routledge.
- Colardyn, D. (1998). Compétences et entreprise apprenante, *Actualité de la formation permanente*, 154, 30-34.
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. & Payette, C. (1995) *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e éd.). Boucherville : Gaétan Morin.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un souffle nouveau pour la profession enseignante : Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cooper, J. M. & Weber, W. A. (1973). A competency based systems approach to teacher education. Dans Anderson, D. W. (Ed.), *Competency Based Teacher Education. Book two : A Systems Approach to Program Design* (pp.7-18). Berkeley, CA : Mc Cutchan.

- Courcy, É. (2002). La triade. Points de vue de stagiaires. Dans Boutet, M. & Rousseau, N. (Éds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 97-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development* (2nd ed.). London : Falmer.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research, Planning. Conducting and Evaluation Research*. Canada : Prentice-Hall.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design : Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks : Sage Publication.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Daele, A. & Charlier B. (2004). *Comprendre les communautés de pratiques virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers : The Challenges of Lifelong Learning*. London : Falmer.
- Day, C. (2004). Évaluer la formation continue des enseignants dans le contexte d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité? Dans Paquay, L. (Dir.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp.87-119). Paris : L'Harmattan.
- Desaulniers, M. P. & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Bock, J. J. (2000). De la formation du personnel au développement des compétences. Dans Bosman, C, Gérard, F. M. & Roegiers, X. (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp.51-57). Bruxelles : De Boeck.
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel, *Éducation et francophonie*, 38(1), 97-108.
- Deschenaux, F., Roussel, C. & Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (Dirs.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp.108-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Demailly, L. (1987). *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*, 87(1), 59-69.
- Desjardins, J. (2000). Une formation réflexive pour les enseignants. Analyse des objets de réflexion et des effets d'une telle formation. Dans Pallascio, R. & Lafortune, L. (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp.327-343). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Defélix, C., Klarsfeld, A. & Oiry, E. (Éds.). (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*. Paris : Vuibert.
- Donnay, J. & Dreyfus, A. (1999). Le rôle du mentor dans un dispositif d'apprentissage par situations problématiques comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants. *Res Academica*, 17(2), 125-144.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dussel, I. (2001). Normalisation et professionnalisation. Deux discours antagonistes dans les réformes concernant la formation des enseignants, *Recherche et formation* (38), 63-78.
- Elliot, J. (1991a). A model of professionalism and its implications for teacher education, *British Educational Research Journal*, 17(4), 309-318.
- Elliot, J. (1991b). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes : Open University Press.
- Ericsson, K. A. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 3(100), 363-406.
- Ettayebi, M., Operti, R. & Jonnaert, P. (2008). *Logique de compétences et développement circulaire. Débat, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Featherstone, H. (1998). First-year teachers : What are they learning? Dans Tovey, R. (Éd), *Professional Development* (pp. 28-30). Cambridge : The Harvard Education Letter.
- Fernagu-Oudet, S. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. Paris : L'Harmattan.

- Fernagu-Oudet, S. (2001). Voyage au cœur de la compétence ou pour une épistémologie de la pratique, *Actualité de la formation permanente*, 170, 8-20.
- Fernagu-Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences : Construire la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Feyfant, A. (2008). Individualisation et différenciation des apprentissages, *Dossier d'actualité, Service de veille scientifique et technologique*, 40.
- Flück, C. (2001). *Compétences et performances : une alliance réussie*. Paris : Demos.
- Fourez, G. (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-tête, *Forum pédagogies*, 16, 26-31.
- Fourez, G. (Dir.) (2007). *Des compétences pour la vie*. Bruxelles : Couleur livres.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. Dans Bourgeois, É. (Éd.), *L'adulte en formation* (pp.37-56). Paris : De Boeck.
- Fullan, M. G. (1995). The Limits and the Potential of Professional Development. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dirs.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (pp.253-267). New York, NY : Teachers College Press.
- Gagnon, C. (2008). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport à l'OCDE. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J.-F., Malo, A. & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (Dirs.) (1996). *La pédagogie. Théorie et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin.

- Gendron, D. (1995). Autopsie de l'approche par compétences. *Revue Philosophique*, 17, 205-227.
- Gendron, B. & Lafortune, L. (Dir.) (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Girard, L., McLean, E. & Morissette, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Glaser, B. G. (1987). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glatthorn, A. A. (1994). Teacher development. Dans Husén, T. & Postlethwaite, N. T. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. Volume 10 (2nded.) (pp.5930-5935). New York : Pergamon.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Dir.), *L'enseignant un professionnel* (pp.21-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gravel, M. (2002). *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Chicoutimi.
- Green, A. (1995). The european challenge to british vocational education and training. Dans Hodkinson, P. & Issitt, M. (Eds.), *The Challenge of Competence : Professionalism Through Vocational Education and Training* (pp.13-27). London : Cassell.
- Grenon, G. & Viau, S. (1996). *Méthodes quantitatives en sciences humaines : de l'échantillon vers la population*. Boucherville : Gaétan Morin.

- Grenon, G. & Viau, S. (2005). *Méthodes quantitatives en sciences humaines (3^e éd.)*. Volume 2. Boucherville : Gaétan Morin.
- Grenon, G. & Viau, S. (2007). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Volume 1. Montréal : Chenelière Éducation.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Guillemette, F. & Gauthier, C. (2006). Approche par Compétences et Formation Pratique : Analyse Documentaire et Critique. *Brock education*, 16(1), 112-132.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education : In Search of the Optimal Mix. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (p. 114-131). New York, NY : Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (1995). Introduction. Dans Guskey, T. R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Professional Development in Education : New Paradigms and Practices* (pp.1-6). New York, NY : Teachers College Press
- Huberman, M. & Stinnett, T. M. (1973). *Teacher Education and the New Profession of Teaching*. Berkeley : McCutchan.
- Hamilton, P. (1973). *Competency-Based Teacher Education*. Menlo : Stanford Research and Statistics.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and Individuality : Reinterpreting the Teacher Culture. Dans Little, J. W. & McLaughlin, M. W. (Eds.), *Teachers' Work, Individuals, Colleagues, and Contexts* (pp.51-76). New York, NY : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Beyond Collaboration : Critical teacher development in the postmodern age. Dans Smyth, J. (Ed.), *Critical Discourses on Teacher Development* (pp.149-179). London : OISE.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. London : Teachers College Press.

- Hendricson, W. D. & Kleffner, J. H. (1998). Curricular and instructional implications of competency-based dental education, *Journal of Dental Education*, 62(2), 183-196.
- Hensley, S. F. (2002). *First Year Teachers' Perceptions of what Constitutes Effective Induction Programs in North Carolina, Charlotte* (Thèse de doctorat). University of North Carolina at Charlotte.
- Hodkinson, P. (1995). Professionalism and competence. Dans Hodkinson, P. & Issitt, M. (Eds.), *The Challenge of Competence* (pp.58-69). London : Cassell.
- Holborn, P. (1992). Devenir un praticien réflexif. Dans Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (Éds.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle* (pp.85-103). Montréal : Logiques.
- Holh, J. (1993). L'enseignant des années 90, un professionnel en transition, *Dimensions*, 11, 10-11.
- Howden, J. & Kopiec, M. (2002). *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*. Montréal : La Chenelière : McGraw-Hill.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante, *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Hunter, B. (2001). Against the odds : Professional development and innovation under less than ideal conditions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(4), 473-496.
- Inchauspé, P. (2003). Réflexions et recherches portant sur les centres de formation en entreprise et récupération. Dans Rousseau, N., Baby, A. & Langlois, S. (Dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-46.

- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp.247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Jaligot, A. & Wiel, G. (2004). *Construire des stratégies de nouveau départ: école, collège, lycée. Pédagogie et formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Joyce, B. (1980). The ecology of professional development. Dans Hoyle, E. & Megarry, J. (Eds.), *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers* (pp. 19-41). London : Kogan.
- Jones, B. & Woods, S. (1984). Qualifications tacites, division du travail et nouvelles qualifications, *Sociologie du travail*, 4, 407-421.
- Jonnaert, P. (1993). Le plan de carrière et le développement professionnel de l'enseignant. Les fondements d'une réflexion sur la formation initiale des enseignants. *Pédagogies*, 6, 17-30.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Kalika, M. (1998). Quelles conditions les systèmes d'accréditation doivent-ils remplir? Dans Institut de la Méditerranée (Éd.), *L'accréditation des compétences dans la société cognitive. Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998* (pp.117-129). Marseille : Éditions de l'Aube.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte, *Recherche et formation*, 36, 43-67.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development : learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229-241.
- Krathwohl, D. (2009). *Methods of Educational and Social Science Research. The Logic of Methods* (3^eed.). Long Grove, IL : Waveland Press.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. & Deslandes, R. (2001). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Éds.), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp.45-71). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes au plan de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Lang, V. (1997). La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle. Dans Altet, M. (Éd.), *Professionnaliser le métier d'enseignant* (pp.23-46). Nantes : CRDP.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et Sociétés*, 8, 49-64.
- Learned, W. S. & Bagley, W.C. (1988). *The Professional Preparation of Teachers for American Public Schools*. New York, NY : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Le Boterf G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. Dans Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.335-353). Paris : Dunod.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2^{éd.}). Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2009). Évaluer la compétence d'un professionnel : trois dimensions à explorer. Dans Bouteiller, D. & Morin, L. (Dir.), *Développer les compétences au travail* (pp.224-232). Montréal : École des Hautes études commerciales (HEC).
- Lebuis, P., Bednarz, N. & Desgagné, S. (1995). Recherche collaborative et formation continue : un nouveau rapport entre recherche et pratique professionnelle. *Changement sociétal et recherche en éducation. Actes du colloque réseau de doctorat en éducation tenu à l'UQAC* (pp.173-190). Chicoutimi : ÈRE-2000.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Leik, R. K., Owens, T. J. & Tallman, I. (1999). Interpersonal Commitments. Dans Adams, J. M. & Jones, W. H. (Eds.), *Handbook of interpersonal commitment and relationship stability* (pp.239-256). New York : Kluwer.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal : Édition Guérin.
- Legendre, M.-F. (2008). Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Dans Ettayebi, M., Operti, R. & Jonnaert, P (Dirs.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débat, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (pp.41-58). Paris : L'Harmattan.
- Lemoine, C. (2002). *Se former au bilan de compétences*. Paris : Dunod.
- Lemoine, C. (2009). *Se former au bilan de compétences (3^e éd.)*. Paris : Dunod.
- Lenoir, Y., Larose, F. & Lessard, C. (Dirs.) (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*. Sherbrooke : CRP.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives, *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 47-73.
- Lesourne, J. (1988). *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*. Paris : Éditions La Découverte/Le monde de l'éducation.
- Lessard, M. (1996). *Ruptures et continuités en formation des maîtres*. Conférence prononcée au 5^e colloque de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres. Québec : Université Laval.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development. Commitment and challenge. Dans Peter, P. & Neufield, J. *Teacher Development and the Struggle for Authenticity* (pp.15-30). New York, NY : Teacher College Press.
- Lieberman, A. & McLaughlin, M. W. (2000). Le perfectionnement professionnel aux États-Unis : principes et réalités. *Perspectives*, 30(2), 253-267.
- Little, J. W. (2001). Professional Development in Pursuit of School Reform. Dans Lieberman, A. and Miller, L. *Teachers caught in the action : professional development that matters* (pp.23-44). New York, NY : Teachers College Press.

- Long, S., Abramson, A., Boone, A., Borchelt, C., Kalish, R., Miller, E., Parks, J. & Tisdale, C. (2006). *Tensions and Triumphs in the Early Years of Teaching : Real-World Findings and Advice for Supporting New Teachers*. Illinois, IL : National Council of Teachers of English.
- Louis, R., Jutras, F., Hensler, H., & Beauchesne, A. (1995). Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses? Dans Garant, C., Lacourse, F. & Scholer, M. (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (pp.195-208). Sherbrooke : CRP.
- Lucas, P. (1988). An approach to research based teacher education through collaborative inquiry. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 55-73.
- Marcelin, O. (1996). *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. Montréal : École des Hautes études commerciales (HEC).
- Marchand, A. (2007) L'analyse des données avec les modèles multiniveaux. Dans Dorvil, H. (Dir.), *Problèmes sociaux. Théories et Méthodologies de la recherche* (pp.445-459). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marsolais, A. & Brossard, L. (1999). *Des pistes prometteuses : Propos de leaders pédagogiques*. Québec : Multimondes.
- Martella, R. C., Nelson, R. & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research Methods : Learning to become a Critical Research consumer*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Martineau, S. (2004). Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 631-646.
- Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle*. Université du Québec à Trois-Rivières : Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE).
- Martineau, S. & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans Gohier, C. & Alin, C. *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (pp. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Massot, P. & Feisthammel, D. (1997). *Conduites professionnelles, conduites de Management. Un outil de développement des compétences*. RUEILMALMAISON : Éditions Liaisons.

- Mathevet, G. & De Saint-Germain, H. (1999). La gestion fondamentale des ressources humaines : recruter, sélectionner, évaluer, orienter. Dans Weiss, D. (Dir.), *Les ressources humaines* (pp.55-95). Paris : Éditions d'Organisation.
- Maulding, C. W. (2002). *Mississippi Teacher Induction Program : an Investigation of Effective Strategies* (Thèse de doctorat). State University, Mississippi.
- Maxwell, J. A. (2004). Using qualitative methods for causal explanation, *Field Methods*, 16(3), 243-264.
- Mayer, R. & Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux (pp.537-560). Québec : Gaétan Morin.
- McLaughlin, M. W. (1994). Strategic sites for teachers' professional development. Dans Grimmett, P. P. & Neufeld, J. (Eds.), *Teacher Development and the Struggle for Authenticity* (pp.31-51). New York, NY : Teachers College Press.
- McLean, J. E. (2006). From quantitative to qualitative and half way back, *Foreword*, 13 (1), 3-4.
- Merle, P. (1998). L'efficacité de l'enseignement, *Revue française de sociologie*, 39 (3), 565-589.
- Messing, K., Seifert A. M & E. Escalona (1997). Reine de la salle de classe: les stratégies des enseignantes de niveau primaire. Dans Soares, A. (Dir.), *Stratégies de résistance et travail des femmes* (pp. 69-105). Montréal: L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1965). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Rapport sur la formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations en formation continue du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage avec succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Réforme de l'éducation. Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Muchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Conférence au Colloque international recherche qualitative : Bilan et perspectives*. France : Montpellier.
- Mukamurera, J. Bourque, J. & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (Dir.), *Insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp.49-72). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadot, S. (1998). L'analyse de pratique en formation initiale des enseignants. Dans Blanchard-LaVille, C. & Fablet, D. (Coord.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp.253-274). Paris : L'Harmattan.
- Normand, R. & Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation, *Revue française de pédagogie*, 1(174), 5-20.
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. Un point de vue didactique. *Recherche et formation*, 51.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1998). *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris : OCDE.
- Orlikowski, W.J. (2002). Knowing in practice : Enacting a collective capability in distributed organizing, *Organizing Sciences*, 13(3), 249-273.
- Ouellet, F. & Baillargeon, G. (2004). *Analyse de données avec SPSS pour windows versions 10.0 et 11.0*. Montréal : SMG.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L. (2000a). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? Dans Bosman, C., Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp.119-134). Bruxelles : De Boeck.

- Paquay, L. (2000b). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants. Dans Carlier, G., Renard, J.-P. & Paquay, L. (Éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp.155-182). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. (2002). Approche de la construction de la professionnalité des psychopédagogues, formateurs de futurs enseignants. Dans Altet, L., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L. Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Éds.), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd.) (pp.153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P., Laurin, P. & Bonneau, G. A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. Dans Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Dir.), *L'enseignant unprofessionnel* (pp.119-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parlier, M. (1999). Stratégies de formation et de développement des compétences dans l'entreprise. D. Weiss (Dir.), *Les ressources humaines* (pp.413-462). Paris : Éditions d'Organisation.
- Pastré, P. (1994). Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences, *Performances humaines et techniques*, 71, 21-28.
- Payette, P. (1993). *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Payette, A. (2009). Le groupe de codéveloppement et d'action formation. Une approche puissante encore méconnue. Dans Bouteiller, D. & Morin, L. *Développer les compétences au travail* (pp.439-451). Montréal : HEC.
- Pelpel, P. (1995). Les stages : temps fort ou temps mort de la formation? *Le cas de la formation des enseignants*, 643, 7-21.

- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1996). Learning transfer. Dans De Corte, E. & Weinert, F. E. (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental And instructional Psychology* (pp.483-48). Oxford : Pergamon.
- Perrenoud, P. (1993). Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation? Dans Hensler, H. (Dir.), *La recherche en formation des maîtres* (pp.111-132). Sherbrooke : CRP.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : Éditions ESF.
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : Éditions ESF.
- Perrenoud, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140, 123-144.
- Perrenoud, P. (2000). Du concret avant toute chose ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. Dans Carlier, G., Renard, G.P. & Paquay, L. (Éds.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp.69-81). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001b). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. Dans Gohier, C. & Laurin, S. (Drs.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp.55-84). Montréal : Logiques.
- Perrenoud, P. (2008). L'évaluation des compétences en milieu professionnel : Mises en perspective et réflexions d'un praticien. Dans Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C. & Martin, D. (Drs.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement* (pp.79-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pinte, G. (2004). La validation des acquis de l'expérience : un développement des compétences par l'autoformation qui redonne du sens au concept d'éducation permanente. Dans Toussaint, R. & Xypas, C. (Drs.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp.207-225). Paris : L'Harmattan.
- Piquée, C. (2007). Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficulté au cours préparatoire. Dans Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), *Actualité de la recherche en éducation*. Strasbourg.

- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, M. & Gervais, C. (Dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A. (2003). La gestion du transfert des apprentissages. Dans Gauthier C., Desbiens, J.-F. & Martineau, S. (Éds.), *Mots de passe pour mieux enseigner* (pp.107-141). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A. & Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Martineau, S. & Miron, J.-M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables. Dans Boutet, M. & Rousseau, N. (Éds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp.97-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale. Une problématique divergente et complexe. Dans Raymond, D. & Lenoir, Y. (Éds.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp.47-102). Paris : De Boeck.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosental, C. & Frémontier-Murphy, C. (2001). *Introduction aux méthodes quantitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Dunod.
- Rousseau, N., Baby, A. & Langlois, S. (Dir.) (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi : dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 7-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Jarre, C. & Dupuy-Walker, L. (Dir.) (2001). *Le temps en éducation. Regards multiples*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2e édition. Montréal : Gaëtan Morin.
- Saint-Vincent, L.-A. (2010). Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école, *Éducation et francophonie*, 38(2), 113-134.
- Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Éds.), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp.139-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Simard, C. (1996). *Méthodes quantitatives : approche pédagogique progressive pour les élèves en sciences humaines*. Québec : Le Griffon d'argile.
- Simard, C. (2011). *Méthodes quantitatives : approche pédagogique progressive en sciences humaines* (4e éd.). Montréal : Modulo.
- Smith, M. L. & Glass, G. V. (1987). *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Sowell, E. J. (2001). *Design Procedures for Experimental Research. Educational Research. An Interactive Introduction*. Boston, MA : McGraw-Hill.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, M. (1993). *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques*, 19(1), 173-185.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1999). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. Dans Brossard, L. (Dir.), *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées* (pp.19-33). Québec : Multi-Mondes.
- Tardif, M. & Ouellet, Y. (1995). Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et secondaire, *Cahier de recherche en éducation*, 2(1), 57-88.
- Tardif, J. & Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- Théberge, M., Bourrassa, M., Lauzon, Y. & Huard-Wart, G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation et pratique et formation théorique, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345-370.
- Théberge, M., Leblanc, R. & Brabant, M. (1995). Le style d'apprentissage des étudiants à la formation à l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 503-517.
- Tochon, F. V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts? *Recherche et Formation* 5, 25-38.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier : savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale, *Pédagogie collégiale*, 7(3), 12-16.
- Trudel, R. & Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : Centre éducatif et culturel (CEC).
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2000). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD*IST, *Recherches qualitatives*, 20, 87-111.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training : Background and origins. Dans Burke, J. W. (Ed.), *Competency Based Education and Training* (pp.10-20). London : Falmer.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133-135.

- Van Der Heijden, B. & Barbier, G. (1999). La compétence, sa nature et son développement, *Éducation permanente*, 140, 119-137.
- Van Der Maren, J.-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants? Dans Hensler, H. (Dir.), *La recherche en formation des maîtres* (pp.87-108). Sherbrooke : CRP.
- Vanderberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans Paquay, L., Crahay, M. & De Ketele, J.-M. *L'analyse qualitative en éducation* (pp.53-64). Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. Dans Carré, P. & Caspar, P. (Dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp.189-204). Paris : Dunod.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Vonk, J.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Walshe, J. (1998). La formation continue des enseignants. *L'observateur de l'OCDE*, 211, 31-34.
- Weisberg, H. F., Krosnick, J. A. & Bowen, B. D. (1996). *An Introduction to Survey Research, Polling, and Data Analysis* (3^e ed.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Wilson, T. P. (1986). Qualitative « versus » quantitative methods in social research, *Bulletin de méthodologie sociologique*, 10, 25-51.
- Wittorski, R. (2000). La production de compétences collectives par et dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3-4), 75-102.
- Wittorski, R. (2004). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. Dans Astolfi, J. P. (Dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (pp.51-76). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Woodruffe, C. (1992). What is meant by a competency? Dans Boam, R. & Sparrow, P. (Eds.), *Designing and Achieving Competency* (pp.16-30). London : McGraw-Hill.

Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. Dans Grimmett, P. P. & Neufield, J., *Teacher Development and the Struggle for Authenticity* (pp.83-100). New York, NY : Teacher college Press.

Zarifian. P. (1988). Ouvriers, maîtrise et techniciens, acteurs du changement industriel. *Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation (BREF)*, 35, 1-3.